



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CAMPUS PROFESSOR ALBERTO CARVALHO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**NATHÁZIA DE ALMEIDA FONSÊCA REIS**

**USO DO GÊNERO DISCURSIVO TIRA NO ENSINO DE TEXTO MULTIMODAL**

**ITABAIANA**

**2018**

**NATHÁZIA DE ALMEIDA FONSÊCA REIS**

**USO DO GÊNERO DISCURSIVO TIRA NO ENSINO DE TEXTO MULTIMODAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal de Sergipe (UFS) – Campus Itabaiana, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elaine Cristina Silva Santos

ITABAIANA  
2018

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA PROFESSOR ALBERTO CARVALHO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

R375u Reis, Natházia de Almeida Fonsêca  
Uso do gênero discursivo tira no ensino de texto multimodal /  
Natházia de Almeida Fonsêca Reis; orientadora: Elaine Cristina  
Silva Santos. – Itabaiana, 2018.  
68 f.; il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade  
Federal de Sergipe, 2018.

1. Gêneros literários. 2. Educação visual. 3. Compreensão na  
literatura. 4. Multimodalidade. I. Santos, Elaine Cristina Silva.  
II. Título.

**CDU 8:028**

## AGRADECIMENTOS

Convicta de que sozinha este percurso teria sido ainda mais difícil, talvez impossível, sou grata:

A Deus primeiramente, por sempre estar comigo, fazendo-se presente em minha vida em todos os momentos. Se cheguei até aqui foi por causa do Seu amor incomparável e da Sua fidelidade.

Aos meus pais, por me mostrarem sempre a direção na vida e me ensinarem a viver com dignidade e honestidade.

Ao meu esposo, por todo apoio e compreensão, palavras não são suficientes, pois não bastaria um 'muito obrigada'. Essa vitória é nossa!

Aos professores, por toda paciência e dedicação para que nos tornássemos pesquisadores.

À minha orientadora Elaine Cristina Silva Santos, por seu profissionalismo, empenho, compromisso e incentivo, com que me orientou nesta pesquisa, os meus agradecimentos!

Aos alunos da turma do 8º ano que alegremente participaram das oficinas que realizei. Muito obrigada pelo compromisso durante os dias em que estivemos juntos. Vocês fazem parte dessa história!

À CAPES pelo apoio financeiro e incentivo à pesquisa dos professores da Educação Básica.

A todos os colegas da turma do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, que contribuíram para o meu crescimento, pessoal e profissional através do nosso cotidiano

em sala de aula. Obrigada a todos vocês, meus companheiros de caminhada.

A todos os amigos que estando perto ou longe, incentivaram-me a continuar. As palavras de ânimo de vocês me sustentaram também ao longo da caminhada. Muito obrigada! Em especial, às minhas amigas e companheiras de viagem, Carmen, Cláudia e Fabiane pela torcida para concretização desta pesquisa e pelo apoio.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho ao meu filho Davi,  
que me deu forças para concluí-lo.

## RESUMO

Atentando para o desafio da escola em formar leitores competentes e, sabendo das dificuldades encontradas pelos alunos e por professores no que diz respeito ao estudo de textos em sala de aula, esta dissertação destaca a importância de se trabalhar com o gênero tirinha como suporte para subsidiar o ensino de língua, com foco no desenvolvimento de habilidades de leitura com texto multimodal, por meio do referido gênero, com o fulcro de desenvolver/ampliar a competência leitora dos alunos e o pensamento crítico, bem como estimular o gosto pela leitura, a partir do uso das tiras, como estratégia complementar de ensino de texto. Apesar de ainda haver muito a ser realizado no ensino de língua materna no Brasil, vale ressaltar as ações inovadoras das políticas públicas para o Ensino Fundamental, tais como as mudanças curriculares e os processos de organização do ensino. Dentre essas ações, voltadas para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura e escrita, destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNs (BRASIL, 1997). Ações que visam atender à crescente exigência de multiletramento no Brasil e dependem de uma escola que forme cidadãos capazes de pensar de modo criativo e de interagir usando diferentes linguagens. Destarte, objetiva-se um processo educacional que permita ao aluno o acesso ao conhecimento, através de um letramento crítico, instrumentalizando-o para compreender discursos de diversas mídias e culturas e envolvê-los na construção dos sentidos. Logo, pensamos em um ensino de texto, dinâmico, que associa linguagem verbal e não-verbal, no qual o aluno é capaz de familiarizar-se com os personagens e estabelecer conexões com o seu dia a dia. A tirinha é considerada a menor célula dentro dos gêneros que englobam as histórias em quadrinhos e é amplamente utilizada em livros didáticos, *web sites*, educação à distância, entre outros segmentos, por abordarem diversas temáticas, em diversos contextos, históricos e sociais. A estrutura do presente estudo consiste em ler, interpretar e produzir tirinhas em sala de aula, trabalhando suas características, com ênfase na interpretação e produção textuais.

**Palavras-Chave:** Gênero. Tirinha. Leitura. Texto multimodal. Letramento crítico. Produção textual

### **ABSTRACT**

Addressing the challenge of the school to train competent readers and, knowing the difficulties encountered by students and teachers regarding the study of texts in the classroom, this dissertation highlights the importance of working with the genre *tirinha* as a support to subsidize language teaching, focusing on the development of reading skills with multimodal text, through the aforementioned genre, with the focus of developing / expanding pupils' reading competence and critical thinking, as well as stimulating the taste for reading, from the use of comics, as a complementary strategy of text teaching. Although there is still much to be done in the teaching of mother tongue in Brazil, it is worth emphasizing the innovative actions of public policies for Elementary Education, such as curricular changes and the organization of teaching processes. Among these actions, aimed at improving the quality of reading and writing learning, the National Curriculum Parameters of Portuguese Language - PCNs (BRASIL, 1997) stand out. Actions that aim to meet the growing demand of multiletramento in Brazil and depend on a school that forms citizens capable of thinking creatively and of interacting using different languages. Thus, the objective is an educational process that allows the student access to knowledge through a critical literacy, instrumentalizing it to understand discourses of various media and cultures and involve them in the construction of the senses. Therefore, we think of a dynamic text teaching that associates verbal and non-verbal language, in which the student is able to familiarize himself with the characters and establish connections with his daily life. The comic strip is considered the smallest cell within the genres that encompasses comic books and is widely used in textbooks, web sites, distance education, among other segments, for addressing various themes, in various contexts, historical and social. The structure of the present study consists of reading, interpreting and producing comic strips in the classroom, working on its characteristics, with emphasis on textual interpretation and production.

**Keywords:** Gender. Comic strip. Reading. Multimodal text. Critical writing. Text production



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>3</b>
<b>Capítulo 1 - Ensino de língua e habilidades de leitura .....</b>	<b>8</b>
1.1 - O processo inferencial .....	13
<b>Capítulo 2 - Gênero Discursivo Tira .....</b>	<b>17</b>
2.1 – O ensino do Gênero Discursivo Tira e o Letramento Crítico .....	22
<b>Capítulo 3 - Características do texto multimodal .....</b>	<b>24</b>
3.1 - A multimodalidade na tirinha .....	27
<b>Capítulo 4 – Ensino de leitura do texto multimodal e de produção textual a partir da tirinha .....</b>	<b>28</b>
4.1 – Efeitos de sentido nas tirinhas: ironia e humor .....	29
4.2 – Lendo tirinhas na sala de aula .....	32
<b>Capítulo 5 – Um pouco da história de Mafalda .....</b>	<b>33</b>
5.1 – Os protagonistas .....	36
<b>Capítulo 6 – A sequência didática .....</b>	<b>40</b>
<b>Capítulo 7 – Desenvolvimento das oficinas .....</b>	<b>42</b>
Oficina 1 – Conhecendo o gênero .....	43
Oficina 2 – Realizando inferências, identificando implícitos e subentendidos .....	45
Oficina 3 – Discutindo temas transversais .....	49
Oficina 4 – Lendo para identificar efeitos de ironia e humor .....	50
Oficina 5 – Atividades avaliativas do gênero estudado .....	52
Oficina 6 – Produção textual e discussão acerca da temática abordada nas tiras .....	53
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>53</b>

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>57</b>
<b>APÊNDICE I .....</b>	<b>60</b>
<b>APÊNDICE II .....</b>	<b>61</b>
<b>APÊNDICE III .....</b>	<b>63</b>
<b>APÊNDICE IV .....</b>	<b>65</b>
<b>APÊNDICE V .....</b>	<b>67</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho desenvolveu-se a partir da observação do contexto atual, em que cada dia mais, as múltiplas linguagens estão interagindo. Desse modo, faz-se cada vez mais importante o trabalho com a leitura e a produção de textos multimodais, no contexto das tecnologias, nas aulas de língua portuguesa, pois as transformações ocorridas na sociedade e nas práticas sociais intermediadas pelas linguagens requerem novas técnicas, haja vista a circulação de textos que extrapolam a escrita alfabética. Assim, a escola precisa oportunizar aos alunos, o trabalho com a leitura e produção desses textos, de forma a contribuir para o desenvolvimento do multiletramento. A escola tem a necessidade de desenvolver em seus alunos, habilidades que os auxiliem no processo de leitura dos textos que são constituídos por mais de um tipo de linguagem. Entretanto, nota-se que existe muita dificuldade por parte dos discentes em relação à leitura dos chamados textos multimodais. Pretende-se, então, através da aplicação de uma proposta de intervenção didática, auxiliá-los no desenvolvimento da competência leitora desse tipo de texto e no aperfeiçoamento da produção textual. Para tanto, foi desenvolvida uma metodologia para o ensino de leitura do texto multimodal, a partir do Gênero Discursivo Tira (GDT), pois tal gênero mobiliza as habilidades que se pretende desenvolver nos educandos, na medida em que com seu texto enxuto, sua narrativa e seus desenhos, pode estimular o leitor e despertar o interesse pela leitura. Optamos trabalhar com o gênero tirinha por apresentar um texto sincrético que alia o verbal e o visual no mesmo enunciado. Essas características conferem ao gênero escolhido um caráter multimodal.

O trabalho com a leitura e produção de textos multimodais e os multiletramentos torna-se uma necessidade em virtude do novo perfil de autor/leitor do contexto atual. Nessa perspectiva, a proposta de intervenção contribui para que os alunos possam vivenciar momentos de leitura, análise e produção desses novos textos, o que contribui para o desenvolvimento dos estudantes, além de reforçar que há a possibilidade de trazermos para a escola, os textos que circulam na sociedade, temas que podem ser debatidos em sala, atribuindo mais sentido ao ensino da Língua.

Entende-se por gênero discursivo (gênero textual), a partir das ideias de Bakhtin (2003), toda produção de linguagem (enunciado) oral ou escrita, sendo que cada

gênero discursivo é identificado e nomeado pelos participantes da situação de comunicação por seu propósito comunicativo, suas características linguístico-textuais, sua temática, seu estilo, suas condições de produção e circulação.

Este trabalho fundamentou-se nos conceitos teóricos de Bakhtin sobre os gêneros discursivos e na atual proposta de ensino de Língua Portuguesa que parte de uma perspectiva sócio-histórica da linguagem e tem nos gêneros discursivos suas unidades básicas de ensino. Baseou-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs, que trazem como um dos objetivos da educação, utilizar diversas linguagens como um meio para produzir, expressar, comunicar, interpretar e usufruir das várias produções culturais, fazendo com que o aluno se posicione de maneira crítica, responsável e construtiva perante as diferentes situações sociais e, considerando o fato de os PCNs reconhecerem o Gênero Discursivo Tira como um meio que possibilita a integração do aluno em diferentes áreas do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades interpretativas (visuais e verbais).

Ao refletirmos sobre o processo de leitura realizado com os alunos da educação básica, notamos um baixo nível de desempenho em relação à construção de sentido no ato de leitura do texto, seja ele apenas verbal ou multimodal (texto que agrega linguagem verbal e não verbal). Sabendo que nossos alunos estão a todo tempo em contato com mensagens que são procedentes de múltiplas fontes de linguagem, pois imagem e palavra estão sendo relacionadas cada vez mais de forma integrada, necessário se faz que as aulas de leitura também objetivem ensinar os educandos a tornarem-se leitores competentes do texto multimodal. É isso que buscamos com a nossa proposta de intervenção didática.

Desse modo, visamos como objetivo geral, auxiliar os alunos no desenvolvimento de habilidades fundamentais para ampliação da competência leitora para o texto multimodal e para a produção textual, bem como para o desenvolvimento do letramento crítico, através de oficinas, e como objetivos específicos, levar os alunos a:

- Localizar informações explícitas;
- Inferir informações implícitas;
- Identificar o tema;

- Compreender efeitos de ironia e humor;
- Identificar representações presentes no discurso dos personagens;
- Produzir pequenos textos, a partir da observação da sequência de imagens das tirinhas.

Tomando por suporte teórico estudiosos como Bakhtin (2003) e Marcuschi (2008), dentre outros que abordam em suas teorias os gêneros textuais, destacando sua importância e funcionalidade no ensino da língua, defendemos o uso do gênero textual tirinha, em sala de aula, pois acreditamos que o professor estará contribuindo para o aprendizado dos alunos de forma prazerosa, uma vez que o referido gênero chama a atenção pela sua fácil leitura (texto curto) e também pela linguagem não verbal, propondo algumas ações que venham ampliar o conhecimento dos alunos em relação aos gêneros textuais, em especial a tirinha, bem como ajudá-los na identificação das características e funcionalidades da mesma, melhorando seu poder de leitura, como também de produção e interpretação de texto. Desta forma, levar à escola uma contribuição para a construção dos diversos saberes, visando o desenvolvimento das habilidades e competências que envolvem a leitura, para que o aluno possa caminhar adiante na conquista de sua autonomia no processo de aprendizado em relação à leitura, ao trabalhar com os gêneros textuais.

Assim, tem-se o estudo do gênero tirinha como facilitador do ensino da língua, de forma a propor um ensino fundamentado numa concepção funcionalista dos gêneros, utilizando o que tem sido chamado de multimodalidade, ou seja, textos que são compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar, já que muitas vezes o conteúdo humorístico da tirinha está implícito ou o entendimento está condicionado à bagagem do leitor. Segundo Koch, a intertextualidade implícita, “ocorre sem citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória para construir o sentido do texto, como nas alusões, na paródia, em certos tipos de paráfrases e de ironia.” (KOCH, 1998, p.49)

Faz-se necessário tornar as aulas mais atrativas e motivadoras, a partir da utilização do texto multimodal. As imagens, diferentes mídias e tecnologias, podem

mexer com a sensibilidade dos alunos e, as aulas tornarem-se mais dinâmicas, interessantes e significativas.

Diante da dificuldade de capacitar leitores competentes e capazes não só de decodificar textos, mas de compreendê-los e utilizar os conhecimentos adquiridos na produção de outros textos e com o intuito de se refletir sobre as perspectivas de se utilizar gêneros textuais como norteadores do ensino de língua, é que se propõe um ensino de texto, a partir do gênero textual tirinha. Frente às dificuldades encontradas pelos alunos em interpretar e diferenciar os gêneros textuais, é imprescindível que os educandos se familiarizem com diversos gêneros e percebam sua funcionalidade, começando pelo gênero a ser estudado.

Considerando o que afirma Bakhtin (2003) que “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”, e o que postula Marcuschi (2008) que “toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero”, a escola não pode ignorar os diferentes gêneros textuais que agregam mais de um modo de representação, uma vez que na atualidade, tais gêneros estão presentes no cotidiano dos seus alunos.

Para Dell’isola (2001, p.17) “os gêneros estão presentes em todas as circunstâncias da vida em que as ações humanas são mediadas pelo discurso.” Assim, não há momento algum do cotidiano humano em que discurso esteja presente, que seja isento do uso de gêneros textuais. Então cada sociedade traz consigo um conjunto de gêneros a serem utilizados como norteadores na construção de enunciados comunicativos e que são escolhidos de acordo com as necessidades dos sujeitos envolvidos nas interações. Para Schneuwly (2004) o gênero é um instrumento utilizado como mediador de interações verbais entre sujeitos sociais. Dessa forma, os gêneros são instrumentos utilizados como mediadores em situações comunicativas em que sujeitos enunciadorems constroem seus enunciados obedecendo à forma e ao conteúdo apropriados a cada situação.

O trabalho com leitura e interpretação dos gêneros textuais na escola, tem sido uma grande preocupação para nós, professores de língua portuguesa, pois, a cada dia torna-se mais importante que os alunos consigam realizar leituras mais profundas e menos mecanizadas. Diante do desafio de formar leitores competentes, os Parâmetros

Curriculares Nacionais (1997) sugerem que o ensino de língua seja baseado no texto, que deverá estar inserido em um determinado gênero. Segundo a teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin, a ausência dos gêneros e o não domínio deles tornariam a comunicação quase impossível (BAKHTIN 2003). Logo, nota-se a importância do trabalho com gêneros textuais no ambiente escolar.

De acordo com Dell'isola (2001, p.8) "Os gêneros textuais transitam por todas as instâncias discursivas com sucesso e desenvoltura e, principalmente, com a rapidez e a adequação que a situação exige". É importante levar os gêneros para a sala de aula como ferramenta para desenvolver nos alunos habilidades de leitura e escrita, para isso, devemos salientar as características próprias de cada gênero, seu papel no processo comunicativo, bem como devem ser escolhidos textos multimodais, que chamam a atenção do aluno.

Assim, ao refletirmos sobre as aulas de Língua Portuguesa, não é possível mais concebermos a ideia do texto através do olhar tradicional (que infelizmente ainda permeia as práticas de alguns professores) que desconsidera que a linguagem se adapta às características da atualidade tecnológica em que vivemos, bem como, agregam também recursos visuais diversos, como declara Vieira (2007).

Hoje os textos requerem não só aparato tecnológico, mas também cores variadas e sofisticados recursos visuais. No texto pós-moderno é necessário o acréscimo de imagens e até mesmo de sons e movimentos (TV, cinema e Internet), que integrados constroem novos sentidos exigidos pelos textos contemporâneos. (VIEIRA, 2007, p.9)

No entanto, uma barreira a ser vencida é a resistência apresentada pelos alunos no que diz respeito ao trabalho com a leitura em sala de aula. Por isso, o uso de tirinhas é um recurso considerável para superar esse obstáculo em relação ao estudo do texto, de forma a levar o aluno a fazer suas interpretações e desencadear um interesse acerca de um determinado tema para produção de textos.

O presente trabalho divide-se em quatro partes. Na parte inicial, abordar-se-á o processo de leitura e o seu ensino na sala de aula, bem como, o processo inferencial e a sua importância para que o leitor construa o sentido do texto. Posteriormente tratar-se-á a respeito das características do gênero tirinha, o que vem a ser a multimodalidade e como ela se constitui no referido gênero. Por fim, serão aplicadas atividades de leitura, interpretação e produção de texto, que constituem a proposta de intervenção,

desenvolvidas com uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II da Rede Pública Estadual de Ensino. Ao término dessa proposta, espera-se que o objetivo geral de desenvolver nos alunos, habilidades fundamentais que ampliem a sua competência leitora para o texto multimodal, bem como o desenvolvimento da produção textual, seja alcançado.

Para direcionar a trajetória desta pesquisa, efetuou-se uma análise fundamentando-se nas atuais propostas de ensino que têm nos gêneros discursivos, no sentido bakhtiniano do termo, suas unidades básicas de ensino. O *corpus* escolhido para essa pesquisa constituiu-se de tirinhas que tratam de temas diversos e importantes de serem trazidos para a sala de aula, coletadas na internet.

## **1 - Ensino de língua e habilidades de leitura**

Em 1920, com o projeto de escolarização das massas e de ampliação do acesso à escola à população brasileira, as aulas de língua materna estavam fundamentadas, de acordo com Santos (2007), no ensino da gramática e na leitura de clássicos canonizados. Aprender língua portuguesa era aprender a falar e a escrever bem. Para isso era necessário o contato com textos bem escritos, e o aprendizado de regras que levassem à produção desses. No entanto, a partir da década de 70, o estudo da língua passou a ser fundamentado na necessidade de uma diversidade de gêneros na escola. Santos (2007), ao discutir a mudança na concepção de ensino e a inserção dessa variedade na escola, retrata como plano de fundo desse momento, uma educação considerada fator incidente diretamente no desenvolvimento do país. A presença de diversos tipos de textos na sala de aula e no livro didático tornou-se, neste contexto, a solução para o preparo do aluno à convivência em sociedade.

Até então, a leitura era percebida como uma atividade de decodificação serial de um texto, sem referência a quaisquer aspectos que estejam fora dele, uma atividade meramente mecânica, passiva e desprovida de avaliações por parte do leitor, cujo trabalho é demonstrar a rede de relações internas ao texto, para dela extrair uma significação latente. (SANTOS, 2007, p.17)



No ensino tradicional, os textos eram decodificados sem se levar em conta o seu significado contextual. Cada leitor tem a sua própria percepção do texto, portanto, as associações de conhecimento nunca serão idênticas para todos os leitores. Nem todos os sentidos previstos pelo autor ficam explícitos no texto, muitas informações ficam implícitas, e podem ser inferidas pelo leitor de maneira imprevista.

Apesar da inclusão de uma diversidade textual, essa não era colocada sempre, segundo Santos (2007), pensando na função social dos textos. Estes eram trabalhados como conjunto de estruturas a serem lidas e interpretadas sem olhar seus contextos de produção e circulação.

Por várias décadas, o uso das tiras foi condenado. Ramos (2009) discorre sobre a não aceitação delas como um gênero para o ensino em sala de aula. Os quadrinhos em geral, eram tidos como subliteratura prejudicial ao desenvolvimento intelectual das crianças. O autor cita a existência de códigos morais que regiam as produções editoriais do gênero, limitando os assuntos a serem abordados. Em decorrência, a entrada dos quadrinhos na escola, nos livros didáticos e nas provas, acontece tardiamente, na década de 70.

Outro fator que retarda a presença de tiras e também de outros gêneros não literários e não canonizados no contexto escolar, é a concepção de ensino de língua materna no país. Ensiná-la, inicialmente, era sinônimo de trabalhar textos considerados do cânone, com vistas a apresentar aos alunos modelos e regras de boa escrita.

Apesar da mudança na concepção de ensino de língua materna, prevalecem ainda hoje abordagens que reduzem um gênero ao texto/pretexto, para trabalhar gramática e a decodificação de sinais linguísticos. A própria tira entra nos livros didáticos muitas vezes por uma questão editorial, pela exigência dos PCNs. Isso pode estar relacionado a uma maior facilidade e comodidade por parte dos docentes em exporem regras gramaticais, ao invés de promover maior compreensão do gênero em toda sua complexidade (forma, estilo, conteúdo).

Se nos aprofundarmos um pouco mais nas aulas de Língua Portuguesa e repensarmos as práticas de leitura, será possível verificar que tais práticas em sala de aula, na maioria das vezes, estão centradas apenas no texto com predomínio da linguagem verbal.

No que diz respeito ao trabalho com textos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.26) dizem que “o texto se organiza dentro de um determinado gênero” e por isso, percebemos que nessa perspectiva, o estudo com a diversidade textual se torna um aliado para familiarizar os alunos com o maior número de textos possível, identificando sua funcionalidade, fornecendo subsídios para aumentar a capacidade de leitura e de criticidade. Para Marcuschi (2008) o trabalho com os gêneros textuais é o que aproxima mais o estudo da língua com seu uso no dia a dia, pois cada enunciado utilizado em interações sócio-comunicativas está inserido em algum gênero discursivo. Os gêneros textuais, na concepção de Marcuschi (2008), são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social, surgindo de acordo com as necessidades e atividades socioculturais. No entendimento do autor, os gêneros textuais caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. Por isso, ressalta que não existem gêneros textuais ideais para tratamento em sala de aula, mas que é possível eleger gêneros para o ensino da língua, considerando as dificuldades progressivas.

Trevisan (1991) comenta que, na atividade de leitura, o texto constitui apenas o ponto de partida, pois o sentido não reside somente no texto. Segundo a autora, são pertinentes as palavras de Eco (1984, apud TREVISAN, 1991) de que o texto sozinho não é responsável pela construção do sentido, apontando para a figura do leitor, que participa de modo fundamental do processo de compreensão, que é chamado a colaborar, preenchendo as lacunas deixadas pelo texto. Para a autora, o nível de apreensão do sentido depende de conhecimentos pré-existentes por parte do leitor. Há uma relação entre os conhecimentos veiculados pelo texto e os conhecimentos ativados pelo leitor no momento da leitura. Essa é uma visão de leitura como interação leitor-texto.

Na concepção de leitura que possui como foco o autor, o conhecimento que o leitor traz consigo é desconsiderado e o seu papel não é de um construtor de sentidos, mas sim, de alguém que deve apenas captar as ideias do autor, pois o sentido está centrado nele, como declaram Koch e Elias:

A leitura, assim, é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a

interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções. (KOCH; ELIAS, 2013, p.10)

Há também outra concepção de leitura que mantém seu foco sobre o texto. Tal concepção está baseada na visão de língua enquanto forma e estrutura. Visão esta, que se consolidou a partir dos estudos desenvolvidos por Saussure (2006), a qual não busca explicações que ultrapassem o fenômeno linguístico, assim, a língua é considerada como uma entidade abstrata que se materializa por meio de um código.

A ideia de leitura proveniente dessa concepção de língua, será norteadada pela visão que considera o texto como um simples produto da codificação. Nela, o leitor deve apenas decodificar o texto através do conhecimento que possui sobre o código utilizado. Assim, verificamos que se na concepção anterior, o leitor deveria reconhecer o que o “autor quis dizer”, nesta, o papel do leitor é identificar o sentido das palavras, bem como, as estruturas do texto. Em ambas, todavia, o leitor é visto como um ser passivo, que não constrói hipóteses e não realiza inferências, somente reconhece e reproduz o que está no texto.

Contudo, ainda hoje, se voltarmos nossa atenção para as atividades de leitura que são realizadas em sala de aula, verificaremos que as concepções citadas acima são as que mais permeiam essas atividades, pois os alunos são muitas vezes incentivados a identificarem a representação do pensamento do autor no texto e isso sempre por meio da decodificação do que está escrito. Suas vozes, enquanto leitores, são colocadas à margem do processo de construção de sentido do texto.

Há porém, a concepção estruturada sob a visão em que a língua é considerada como uma atividade sócio-histórica, uma atividade cognitiva e sociointerativa, na qual o sentido é produzido de modo situado e a língua não é um sistema abstrato e autônomo, como assevera Marcuschi:

Essa posição toma a língua como uma atividade sóciohistórica (*sic*), uma atividade cognitiva e atividade sociointerativa. Na realidade, contempla a língua em seu aspecto sistemático, mas observa-a em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, predominando a ideia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo. (MARCUSCHI, 2008, p.60)

Aqui, os sujeitos são vistos como ativos. Assim, na concepção de leitura que tem como foco a interação entre o autor-texto-leitor, se considera que o sentido de um texto será produzido através da interação entre ele e o leitor, não preexistindo a essa interação.

Os professores devem refletir sobre suas práticas em sala de aula e modificarem-nas, a fim de que elas estejam baseadas na concepção de que a língua envolve atividades de interação entre os sujeitos. A concepção com foco na interação entre autor-texto-leitor deve servir como base para as atividades de leitura realizadas em sala de aula, pois o aluno/leitor realiza um trabalho ativo para que possa construir um sentido para o texto. Desse modo, ao estar diante de um texto o aluno não realiza a tarefa de uma simples decodificação, mas ele também utiliza estratégias no processo da leitura que perpassam, por exemplo, por seus conhecimentos prévios, seleção e inferências, como afirmam os PCNs:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc. (PCNs, 1997, p.41)

O professor deve considerar também que quando um aluno formula perguntas ou proposições sobre um texto, não somente seus conhecimentos prévios estão sendo mobilizados, mas que o próprio educando, ainda que de maneira inconsciente, começa a perceber o que sabe ou não, a respeito do que trata o texto, devendo o professor ajustar a sua intervenção para a atividade.

## 1. 1 - O processo inferencial

Um dos grandes desafios do professor em nossos dias é, sem dúvida, formar leitores competentes. Grande parte dos leitores só consegue visualizar as linhas, entretanto, sabemos que interpretar é conseguir transpor o dito para encontrar o não dito. Nessa busca, é preciso presumir, deduzir, inferir.

Para Marcuschi (2008), a língua é mais que um simples instrumento de comunicação. As significações e os sentidos textuais não podem estar aprisionados no interior dos textos pelas estruturas linguísticas, nem podem ser confundidos com conteúdos informacionais. A língua permite a pluralidade de significações e as pessoas podem entender o que não foi pretendido pelo falante ou pelo autor do texto. Explica que inferências são “atividades cognitivas que realizamos quando reunimos algumas informações conhecidas para chegarmos a outras informações novas.” Segundo o autor, há vários níveis de inferência, sendo o mais simples e óbvio, baseado em generalizações, associações e analogias a partir de itens lexicais e relações semânticas.

O processo inferencial, de acordo com Trevisan (1991), é centrado em uma abordagem cognitiva de leitura. Segundo a autora, a ocorrência de inferências faz parte do processo de compreensão e, sem dúvida, deve ser levado em conta, porém dentro de limites aceitáveis. Marcuschi comenta essa limitação que um leitor competente deve considerar para suas inferências lembrando que construir significados para um texto não significa poder ler e afirmar qualquer coisa sobre o texto em nome da concepção moderna de leitura. O processo de leitura não é um “vale tudo”: “[...] não podemos dizer quantas são as compreensões possíveis de um determinado texto, mas podemos dizer que algumas delas não são possíveis”. (MARCUSCHI, 1997; p.74). O leitor competente avalia as possibilidades em função das informações disponíveis e de seu conhecimento prévio sobre o assunto.

As inferências são processos cognitivos que implicam a construção de representação semântica baseada na informação textual e no contexto, sendo justamente a capacidade de reconhecimento da intenção comunicativa do interlocutor, e mais precisamente, no caso do texto escrito, que caracteriza o leitor maduro e, portanto, crítico, questionador e reconstrutor dos saberes acumulados culturalmente (MARCUSCHI, 1997).

Toda significação está ligada a processos inferenciais. A inferência é um ato de inserção num conjunto de relações com a finalidade de produzir sentidos. Ao inferir, estamos construindo sentidos, a partir da recorrência a outros textos (intertextualidade) e dos conhecimentos que estão armazenados em nossa memória.

Entendemos, portanto, que o leitor e o ouvinte que constroem inferências no texto, apresentam menos dificuldades em interpretar e produzir textos com coerência e coesão. O processo de construção de sentidos não é um processo acabado, mas contínuo, que ocorre em todo o período de ensino-aprendizagem. Quanto mais se estimula o gosto pela leitura, mais se desenvolve a competência textual e argumentativa do aluno.

Há inferências de base textual e de base contextual. As de base textual são lógicas e semânticas, tirando os significados de deduções feitas a partir do que explicita o texto. As de base contextual são pragmáticas e cognitivas, e o leitor utiliza seu conhecimento prévio para construir sentidos para o texto (MARCUSCHI, 2008).

Marcuschi (2008) afirma que a compreensão essencial das inferências na compreensão de textos é funcionarem como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência. As inferências funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto. Não se pode, pois, definir e medir a compreensão pela quantidade de texto reconstruído pelo leitor, pois ler compreensivamente não é apenas reproduzir informações textuais, nem parafrasear.

As inferências de base contextual são mais complexas, como explica Koch (1998). Segundo a autora, para que haja leitura são necessários: produtor - texto - leitor/ouvinte. Dessa maneira, o produtor constrói as estratégias de organização textual que são as pistas; o texto é o conjunto de pistas; e o leitor/ouvinte através dessas pistas, mobiliza o contexto e constrói o sentido. O contexto aqui mencionado engloba não só a situação imediata (contexto sócio-político-cultural), como também o contexto cognitivo, que envolve o conhecimento linguístico, o conhecimento da situação comunicativa e suas “regras”, o conhecimento superestrutural (gêneros ou tipos textuais), o conhecimento estilístico (registros, variedades de língua e suas adequações às situações comunicativas) e o conhecimento de outros textos (intertextualidade).

Trabalhamos uma perspectiva na qual a compreensão da leitura não é orientada apenas pelas marcas gráficas do texto, mas, sobretudo pelo que estas marcas têm a dizer e pelo modo como o leitor apreende e interpreta a intenção do autor. Entende-se que esta interpretação ocorre no momento da interação leitor/autor, gerando sentidos que variam de acordo com o leitor e com a natureza dessa interação. Na produção de sentidos de textos, o leitor desempenha papel ativo, sendo as inferências um relevante processo cognitivo nesta atividade.

Falar em leitura remete à questão da produção de sentidos constituídos no contexto de interação recíproca entre autor e leitor via texto, os quais se expressam diferentemente, de acordo com a subjetividade do leitor: seus conhecimentos, suas experiências e seus valores. Assim, o processo inferencial possui bastante relevância para que o leitor possa construir o sentido do texto, pois a leitura é um processo interativo no qual o leitor faz uso dos conhecimentos que possui para construção de sentido para o texto.

O aluno é muitas vezes incentivado a identificar a representação do pensamento do autor no texto e isso sempre por meio da decodificação do que está escrito, e a sua voz, enquanto leitor, é colocada à margem do processo de construção de sentido do texto.

Na concepção de leitura que tem como foco principal o autor, a língua é vista como a representação do pensamento, assim, o sujeito é considerado como absoluto, “senhor do seu dizer”, que conforme Koch e Elias (2013, p.9) “constrói uma representação mental e deseja que esta seja ‘captada’ pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada. ”

No ensino de leitura, a concepção com foco na interação entre autor-texto-leitor deve servir como base para as atividades de leitura realizadas em sala de aula, pois o aluno/leitor realiza um trabalho ativo para que possa construir um sentido para o texto. Desse modo, ao estar diante de um texto, o aluno não realiza a tarefa de uma simples decodificação, mas também utiliza estratégias no processo da leitura que perpassam, por exemplo, por seus conhecimentos prévios e inferências. Por isso, defendemos uma concepção de leitura, na qual o foco está na interação entre o autor-texto-leitor.

Sabe-se que a ativação do conhecimento prévio auxilia o leitor, pois ao interagir com o texto são acionados o conhecimento de mundo que ele possui, bem como, o que ele já sabe sobre o assunto. Entende-se o trabalho de compreensão como sendo construtivo e criativo. O sentido não está preso ao texto, nem às pessoas que interagem a partir dele (leitor e autor), mas se encontra na relação interativa que é estabelecida entre os três, autor-texto-leitor, como afirma Marcuschi (2008).

Então, tem-se que a inferência é um processo que ocorre na mente do leitor, como afirma Dell'Isola (2001). Assim, diante de um texto, o leitor a partir do conhecimento que possui, é capaz de concluir algo. Há que se considerar o importante papel que as inferências possuem para compreensão do texto, pois sabemos que se o autor deixa lacunas em seu texto, o leitor deve preenchê-las, assim, é necessário que ele esteja atento aos implícitos que estão presentes no texto na forma de pressupostos e subentendidos. E aqui, ressaltamos a importância de o professor desenvolver atividades de leitura que conduzam os alunos a identificarem os implícitos do texto, uma vez que, eles podem se manifestar na superfície textual, por meio de elementos linguísticos ou ainda aparecerem no texto através da ironia, no qual um enunciado afirma exatamente o contrário daquilo que é dito. É preciso que o leitor possua conhecimentos que vão além do sentido das palavras, conhecer códigos sociais e culturais, reconhecer algumas máximas que são objeto de um acordo instituído socialmente. Para que o leitor identifique o subentendido, é necessário que ele ative seus conhecimentos e estabeleça relações com o contexto em que vive.

Souza (2015), afirma que para que o leitor identifique o subentendido, é necessário que ele mobilize seus conhecimentos, bem como, os conhecimentos que são pertinentes ao conhecimento mútuo entre os interlocutores e o conhecimento do contexto. Pois, se por um lado os pressupostos integram o sentido dos enunciados, por outro lado, os subentendidos se referem ao modo como esse sentido deve ser interpretado pelo leitor.

[...] Com relação ao posto, o subentendido pode contradizê-lo, um exemplo disso são os enunciados que possuem ironia. Esta se caracteriza pela utilização de palavras que manifestam um sentido oposto ao seu significado literal, ou seja, a ironia afirma exatamente o contrário daquilo que se quer dizer ou se está pensando. Assim, pelo fato de não ser marcada linguisticamente no texto, é necessário que o leitor esteja atento ao contexto no qual está presente um enunciado que traz consigo a ironia. (SOUZA, 2015, p.13-14)



“É preciso que o aluno seja conduzido pelo professor no processo de identificação do subentendido, uma vez que este não será codificado nos componentes lexicais e sintáticos”, Souza (2015).

Afirmamos, então, que este deve ser um trabalho no qual o aluno perceba e compreenda o contexto em que está inserido o texto e também ative seus conhecimentos, pois somente dessa maneira conseguirá estabelecer um sentido para o mesmo. Assim, depreende-se que o ato de ler implica a necessidade de um leitor que interage com o texto através do acionamento de seus conhecimentos e das inferências que realiza para construir o sentido para ele.

## **2 – Caracterização do Gênero Discursivo Tira**

As tiras surgiram no final do século XIX, nos Estados Unidos, como alternativa à falta de espaço nos jornais para a publicação de entretenimento e a sua denominação, remete à forma do texto, que é produzido em praticamente todo o mundo, pois tem espaço garantido nos jornais, em revistas, agradando leitores de todas as faixas etárias, Ramos (2009). No Brasil, um dos pioneiros na criação e publicação de tiras foi Maurício de Sousa, que começou publicando a tira do cãozinho Bidu, no fim da década de 1950, no jornal Folha de São Paulo.

Conforme Mendonça, 2002, as tiras predominam fora dos gibis em jornais e outros espaços midiáticos. Por possuírem poucos quadrinhos, precisam trabalhar seus temas de forma sintetizada e de maneira que tenham uma sequência anterior ou posterior, se assim for necessário, por isso, costumam estabelecer uma lógica sequencial. Podemos perceber nas tiras da personagem Mafalda (QUINO, 1993) apresentadas a seguir, que mesmo publicadas separadamente, apresentam essa lógica sequencial.



Quino (1993, p. 50)

O gênero tirinha é um meio de comunicação muito utilizado pelo público infanto-juvenil, e também pelos adultos, por seu caráter humorístico, envolvendo personagens fixos, relacionados com o cotidiano. Esse gênero é constituído pela linguagem verbal e não verbal, que agregadas, produzem o sentido do texto. Sendo um gênero agradável e de fácil análise linguística, leitura e interpretação textual, é bem instigante para o aluno, que na maioria das vezes cria uma aversão à leitura. O cartunista Henfil deu início à

tradição do formato “tira” com seus personagens Graúna e Os Fradinhos. Foi nesse formato de tira que estrearam os personagens de Maurício de Souza, criador da Turma da Mônica, ainda no fim de 1959.

De acordo com Mendonça (2002), as tiras são um tipo de HQ, mais curtas (até quatro quadrinhos) e, portanto, de caráter sintético, e podem ser sequenciais (“capítulos” de narrativas maiores) ou fechadas (um episódio por dia). Quanto às temáticas, as tiras podem abordar desde situações cotidianas até aspectos políticos, econômicos e sociais. Mendonça (2002) classifica as tiras fechadas em dois tipos: a) tiras-piada, em que o humor é obtido por meio das estratégias discursivas utilizadas nas piadas de um modo geral, como a possibilidade de dupla interpretação, sendo selecionada pelo autor a menos provável; b) tiras-episódio, nas quais o humor é baseado especificamente no desenvolvimento da temática numa determinada situação, de modo a realçar as características das personagens.

Por muito tempo, as histórias em quadrinhos foram objeto de fortes críticas e rejeição, tanto por parte de professores, quanto dos pais dos alunos, por conta da brevidade dos textos. Aos poucos, entretanto, foram sendo incluídas nos livros didáticos, chegando hoje a ser utilizadas em diferentes áreas para o ensino dos diversos conteúdos. Uma vez que a presença das histórias em quadrinhos fora legitimada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997), seu uso passou a ser mais que desejável.

Vergueiro (2004) lista alguns aspectos que fortalecem o uso deste material em ambiente escolar. Segundo o referido autor, os estudantes querem ler os quadrinhos; palavras e imagens, juntas, ensinam de forma mais eficiente; existe um alto nível de informação nos quadrinhos; as possibilidades de comunicação são enriquecidas devido aos variados recursos da linguagem quadrinhística; os quadrinhos têm um caráter globalizador; podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema.

As tirinhas buscam representar as cenas que narram no papel, através de imagens e textos, as ações, gestos, emoções, falas, entonações. Para produzir todos esses efeitos de sentido, o autor se utiliza de recursos visuais como a fonte, as cores, os traços que marcam tempo e movimento, os balões etc. Esse gênero textual é um texto escrito e desenhado, que busca reproduzir a linguagem oral, revelando no texto

escrito, aspectos como as sequências dialogais, a hesitação, as pausas, a expressão corporal etc. As tirinhas pertencem a um hipergênero denominado quadrinhos, que agrega outros gêneros como, por exemplo, os cartuns, as charges, as tiras cômicas, as tiras cômicas seriadas e as tiras seriadas. Essa abordagem é apontada por Ramos (2009) ao esclarecer as especificidades e os diversos elementos composicionais compartilhados entre os gêneros narrativos abrigados dentro desse leque das histórias em quadrinhos, publicados em variados formatos e suportes. Segundo o autor, a presença do humor é a principal característica da tirinha, e muitas vezes se dá através da ironia. Esta se caracteriza pela utilização de palavras que manifestam um sentido oposto ao seu significado literal, ou seja, a ironia afirma exatamente o contrário daquilo que se quer dizer ou se está pensando. Assim, pelo fato de não ser marcada linguisticamente no texto, é necessário que o leitor esteja atento ao contexto no qual está presente um enunciado que traz consigo a ironia. Desse modo, é preciso que o aluno seja conduzido pelo professor no processo de identificação do subentendido. Ademais, além de ser um texto curto, configurado no formato retangular, vertical ou horizontal, com um ou mais quadrinhos, diálogos curtos, recursos icônico-verbais próprios (como balões, onomatopeias, metáforas visuais, figuras cinéticas), personagens fixos ou não e desfecho inesperado, é de fácil acesso.

A tira é um gênero textual imagético em que uma sequência de quadrinhos apresenta personagens fictícios, em situações também fictícias, apresentando um texto sincrético que alia o verbal e o visual. Outro aspecto constituinte do gênero tirinha, é a intertextualidade. Pois, o leitor só consegue construir um sentido para a tira, se identificar os intertextos presentes nela.

Com narrativas estruturadas em quadros, na articulação do verbal e do visual, as tirinhas, com seus diferentes conteúdos e estilos, narram, satirizam, humorizam, ironizam e criticam. Nelas se estabelecem diálogos entre discursos diversos e embates entre posicionamentos ante a realidade, em uma pequena ou grande temporalidade, já que são lidas por sujeitos de diferentes contextos sociais, históricos e culturais.

Atualmente, a tirinha tem ganhado cada vez mais espaço nas escolas. Esse gênero textual recebeu, nos últimos anos, evidência nas redes sociais por chamar a

atenção dos leitores por meio do humor e da sátira, fazendo-os refletir sobre os temas propostos.

Nessa relação entre a linguagem verbal e a visual, se produzem as diversas significações nesse gênero. Mendonça (2002) destaca a presença dessa fusão entre imagem e texto verbal nas sequências dos quadrinhos como a grande responsável pela produção de sentidos. Ramos (2009), considera quaisquer tipos de produção em quadros (tiras, *cartuns*, charge, etc.) detentores de uma linguagem autônoma, já que segundo o autor, esses possuem mecanismos próprios que representam os elementos narrativos. Os balões, as cores, as onomatopeias, os aspectos gráficos das letras e a forma de representação do pensamento e da fala, entre outros elementos, contêm significados e desempenham funções semânticas e estilísticas na narrativa, juntamente com a linguagem verbal. Ler tiras é voltar-se, portanto, não só à narrativa em si, mas às especificidades de sua composição.

Os assuntos abordados como temas das tiras, podem ou não estar ligados ao contexto imediato de produção, estabelecendo ora uma relação maior, ora menor, com os discursos e acontecimentos do momento de sua publicação. Muitas são elaboradas com vistas a serem lidas na internet, outras surgem em jornais, mas são deslocadas desses para a leitura, com outros objetivos, em diversos contextos e lugares.

Presente em provas, livros didáticos e nos variados exercícios, a tira deve ser utilizada no ensino de língua materna, estrangeira e também de diversas outras disciplinas escolares, como história, geografia e biologia, por exemplo. Produzidas em jornais, blogs e almanaques, com vistas a entreter, as tiras tornam-se, na escola, recursos didáticos para trabalhar leitura, produção e conteúdos curriculares, submetidas a diferentes abordagens.

Todavia o humor, como característica marcante do gênero, e a linguagem autônoma dos quadrinhos, apontada por Ramos (2009), deixam de ser trabalhados, ficando algumas vezes em segundo plano frente a análises das formas e significados das estruturas gramaticais ali contidas. O trabalho com tirinhas em sala de aula, nem sempre privilegia o trabalho com as produções de sentido a partir das relações de humor, ironia e subentendidos no gênero. Geralmente, as abordagens dos gêneros discursivos nos livros didáticos e na sala de aula, envolvem leitura e compreensão,

estudo de marcas linguísticas, exemplos para produção textual. Mas é a atuação pedagógica que pode gerar ou não a existência de um trabalho com texto ou com gênero, pensando ou não na sua função social.

Como consequência, a tira pode aparecer submetida a diferentes tipos de abordagens no contexto escolar. Veiculada a exercícios e avaliações, a leitura dela pode aparecer, em muitos momentos, somente pela necessidade de responder a questões de gramática e de interpretação de texto. As características do gênero, como exposto no início, ficam algumas em segundo plano ou nem são abordadas em função da atividade de identificação, classificação e decodificação das estruturas linguísticas. O humor, em torno do qual ela se arquiteta em muitos momentos, não é trabalhado, mesmo sendo um dos principais elementos na sua composição.

## **2. 1 – O ensino do Gênero Discursivo Tira e o Letramento Crítico**

A noção de letramento tem sido revista nessas décadas por diversas correntes teóricas e, em nosso contexto, partimos do pressuposto de que “letrar” não é simplesmente ensinar a ler e escrever, mas sim criar condições para que os sujeitos possam se inserir, de maneira mais participativa e crítica, na sociedade. À essa perspectiva teórica correspondem determinadas ações metodológicas cuja abordagem visa desenvolver o espírito crítico dos alunos.

Entende-se por letramento crítico uma série de princípios educacionais para o desenvolvimento de práticas discursivas de construção de sentidos. Ensinar, neste aspecto, encoraja o desenvolvimento de posições e práticas de leitura alternativas para questionar e criticar textos. Há várias perspectivas teóricas sobre o letramento crítico. Todas requerem uma abordagem ativa e desafiadora em relação à leitura e as práticas sociais. O letramento crítico envolve análise e crítica da relação entre textos, linguagem, poder, grupos sociais e práticas sociais.

“O letramento crítico busca engajar o aluno em uma atividade crítica através da linguagem, utilizando como estratégia o questionamento das relações de poder,

das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua vida e comunidade” (MOTTA, 2008).

No campo das prescrições para o ensino de línguas, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p.69) afirmam explicitamente que compete à escola formar leitores críticos e propõe que essa formação ocorra por meio de um projeto de letramento que trabalhe:

(...) a linguagem (em língua materna e em línguas estrangeiras) desenvolvendo os modos culturais de ver, descrever, explicar. No que concerne à leitura, contempla pedagogicamente suas várias modalidades: avistual (mídia, cinema), a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades). Procura desenvolver um leitor como aquele que entende que aquilo que lê é uma representação textual, como aquele que, diante do que lê, assume uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo. (BRASIL, 2006, p. 98-99).

Para explicar em que consiste o letramento crítico na atualidade, Cassany e Castellà (2010) defendem que se trata de uma abordagem de ensino que dialoga com correntes teóricas de diferentes campos. No campo da Educação, o letramento crítico filia-se aos pressupostos da Pedagogia Crítica de Paulo Freire, mais especificamente à visão “libertadora”, que busca romper com o ensino “bancário”, que depositava conteúdos sem levar em consideração o contexto sócio-histórico dos alunos. Segundo Freire (1989), as práticas letradas oferecem aos sujeitos a possibilidade de desenvolver consciência crítica, refletir sobre sua situação e identidade, sobre o lugar que ocupam na sociedade, conseguir transformá-lo e libertar-se de possíveis situações de exploração.

O ensino de língua, na perspectiva do letramento crítico, visa desenvolver a consciência crítica do aluno, ou seja, formar um cidadão capaz de entender seu lugar no mundo, questionar as relações de poder para transformar a realidade e ter condições de opinar, construir sentidos a partir dos diferentes tipos de textos que lê. Nesse sentido, todo texto (verbal, visual, verbo-visual, etc) é produto de uma força ideológica e política e, para compreendê-lo, é preciso fazer uma leitura capaz de encontrar aquilo que há por trás das linhas:

Compreender as linhas de um texto refere-se a compreender o significado literal, a soma do significado semântico de todas as suas palavras. Com entrelinhas, referimo-nos a tudo o que é deduzido a partir das palavras, mesmo que não tenha sido dito explicitamente: as inferências, as pressuposições, a ironia, os duplos sentidos etc. E o que há por trás das linhas é a ideologia, o

ponto de vista, a intenção e a argumentação que aponta o autor. (CASSANY, 2006, p 52).

Buscamos desenvolver essa leitura com o gênero textual tirinha (o qual aborda diferentes temas), por meio de uma perspectiva sociocultural, que considera que o indivíduo deve ser crítico para compreender melhor o mundo e sua diversidade, refletir e avaliar os discursos, identificar pressupostos e implícitos, ter uma visão menos ingênua dos textos, problematizar a realidade analisando as relações entre saber, poder e representação para, assim, desenvolver um espírito crítico. É relevante que os alunos desenvolvam com a mediação do professor, o conhecimento de mundo e o textual. O primeiro relaciona-se à bagagem e às experiências de vida que os indivíduos utilizam para a compreensão dos gêneros discursivos. O segundo articula-se ao conhecimento que os indivíduos possuem para organizar informações em gêneros discursivos, sejam eles orais ou escritos.

Em relação ao letramento crítico, ressalta-se que ele se relaciona com as representações sociais, analisando quem ganha e quem perde nas relações sócio-históricas (BRASIL, 2006). Nesse sentido, deve-se compreender os contextos social e histórico, ambos perpassados por relações de poder, para o reconhecimento das representações sociais ideologicamente legitimadas pela tira.

### **3 – Características do texto multimodal**

No dizer de Dionísio (2011), a Multimodalidade refere-se às mais distintas formas e modos de representação utilizados na construção linguística de uma dada mensagem, tais como: palavras, imagens cores, formatos, marcas/ traços tipográficos, disposição da grafia, gestos, padrões de entonação, olhares etc. A Multimodalidade abrange, portanto, a escrita, a fala e a imagem. Como se pode notar nas tirinhas, sejam impressas ou digitais, as imagens e o arranjo de diagramação impregnam e fazem significar os textos contemporâneos – quase tanto ou mais que os escritos ou a letra.

A multimodalidade encontra-se, portanto, nas múltiplas linguagens que utilizamos em situações de comunicação. Quando falamos, por exemplo, utilizamos, além da fala,



gestos, movimentos corporais, entoações, etc. que vão ajudar a construir o sentido do texto que estamos elaborando. Na escrita, a multimodalidade ocorre quando temos o texto escrito incorporado a uma imagem ou outra linguagem visual, como desenhos, fotografias, gráficos, cores, etc. Em relação à manifestação escrita, a própria disposição da escrita no papel já é considerada visual, conforme acentua Dionísio (2011, p.136). É “importante mencionar que ao conceber os gêneros textuais como multimodais, não estou atrelando os aspectos visuais meramente a fotografias, telas de pinturas, desenhos, caricaturas, por exemplo, mas também à própria gráfica do texto no papel ou na tela do computador”.

Dessa forma, a perspectiva da multimodalidade revela que a prática da leitura e/ou análise de textos não deve se pautar somente na mensagem escrita, pois esta constitui apenas um elemento representacional que coexiste com uma série de outros, como a formatação, o tipo de fonte, a presença de imagens, tabelas, etc. Estes recursos visuais também constituem formas de expressão do conteúdo do texto e nos orientam na condução da leitura, fazendo-nos enxergar que os sentidos somente serão reconstruídos pela leitura eficiente do conjunto dos modos semióticos presentes no texto e não apenas com base em uma única modalidade.

Segundo Rojo (2011), a multimodalidade não é apenas a soma de linguagens, mas a interação entre linguagens diferentes em um mesmo texto. Grosso modo, os alunos sabem juntar textos de diferentes linguagens, mas poucos aprenderam a traçar conexões entre esses textos, a distribuí-los numa sequência pertinente, a dar um tratamento especial ao texto escrito, a expor os elementos de forma coerente no espaço da tela, a produzir elementos em saliência. E infelizmente, ainda menos alunos, e também professores, aprenderam a se valer das potencialidades de cada linguagem para efetivamente produzir textos animados, sonoros e visuais. Essas são algumas estratégias que a escola deveria trabalhar com seus alunos, sem esquecer uma série de habilidades técnicas que também são essenciais para lidar com o computador e estimular os alunos a ler e produzir textos de gêneros em que a multimodalidade se faça presente, tais como a tirinha, a charge, etc.

Para Rojo (2011), o desenvolvimento das tecnologias da comunicação com suas práticas sociais específicas de leitura e escrita exige que a escola foque seu trabalho

nessa realidade e parta dela para ensinar. A sociedade lida com textos cada vez mais semióticos, que exigem dos alunos estratégias de escrita e também de leitura que estejam de acordo com a multiplicidade de linguagens que compõem o texto: “ocorre que, se houve e se há essa mudança, as tecnologias e os textos contemporâneos, deve haver também uma mudança na maneira como a escola aborda os letramentos requeridos por essas mudanças” (ROJO, 2011, p.99).

Ainda segundo a autora, essa pedagogia, resumidamente, parte da afirmação de que o mundo contemporâneo é caracterizado pela multiplicidade cultural que se expressa e se comunica por meio de textos multissemióticos (impressos ou digitais), ou seja, textos que se constituem por meio de uma multiplicidade de linguagens (fotos, vídeos e gráficos, linguagem verbal oral ou escrita, sonoridades) que fazem significar estes textos. Essa multimodalidade, multissemiose ou multiplicidade de linguagens exige multiletramentos, quer dizer, reclama, nos dizeres de Rojo, “capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.” Em outras palavras: requer novos letramentos, novas práticas e habilidades: digital, visual, sonora.

Para que o leitor possa compreender um texto multimodal é necessário que ele interprete as semioses presentes em tal tipo de texto. Dessa forma, por multimodalidade podemos compreender a presença de mais de um modo de representação ou linguagem na constituição de um gênero, porém, ressaltamos aqui que a multimodalidade é um traço constitutivo tanto do texto falado quanto do texto escrito, como declara Dionísio:

[...] Os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc. (DIONISIO, 2011, p.139)

O ato de ler implica a necessidade de um leitor que interage com o texto através do acionamento de seus conhecimentos e das inferências que realiza para construir o sentido para ele. Da mesma maneira acontece durante a leitura do texto multimodal. Assim, cabe a nós, professores de Língua Portuguesa conduzir o nosso aluno para que ele se torne um leitor competente tanto do texto que apresenta somente a linguagem verbal, quanto do texto que agrega ao mesmo tempo as linguagens verbal e não verbal.

### 3.1 - A multimodalidade na tirinha

Como foi dito, atualmente os avanços tecnológicos influenciam o processo de interação humana e no que tange aos gêneros textuais, cada vez mais imagem e palavra estão mantendo uma relação integrada. Assim, se antes a imagem exercia a função de acessório para ilustrar o texto, hoje, ela assume um papel essencial no texto. Pois, conforme afirma Vieira (2007, p.10) atualmente “existem novas regras semióticas para a construção de textos com imagens [...] agora, os recursos multimodais tomam parte da composição do sentido do texto.”

A tirinha é um texto escrito e desenhado, que busca reproduzir a linguagem oral, revelando no texto escrito, aspectos como as sequências dialogais, a hesitação, as pausas, a expressão corporal etc.

O referido gênero pode trazer uma temática ligada a uma crítica à realidade; traz um estilo marcado pela informalidade e ainda uma breve produção da escrita, pois possui enunciados curtos estruturados com linguagem verbal e não-verbal distribuídos na cor, no padrão gráfico e nas ilustrações. Os elementos composicionais não-verbais dos gêneros discursivos têm recebido atenção nos últimos anos a partir dos estudos sobre multimodalidade dos gêneros discursivos.

Dionísio (2011) explica que a multimodalidade está presente nas ações sociais, nos gêneros textuais orais e escritos, na nova relação entre o discurso e as inovações tecnológicas, e no grau de informatividade visual dos gêneros textuais, pois quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.

Quanto aos implícitos e subentendidos, são as manifestações da intenção do autor que não estão claramente colocadas no texto, mas que também são responsáveis pelo entendimento do mesmo. Ao fazer inferências, o leitor está acionando mecanismos que, assim como no caso da intertextualidade, cuidam para que haja um perfeito entendimento das intenções do autor.

A estratégia de ativação do conhecimento prévio auxilia o leitor, pois ao interagir com o texto são acionados o conhecimento de mundo que ele possui, bem como, o que

ele já sabe sobre o assunto. Assim, no momento da leitura o professor deve buscar ativar os conhecimentos que seus alunos já possuem sobre o tema, pois durante esse processo os educandos também começam a fazer inferências necessárias para compreensão do texto. Pelo fato de não ser marcada linguisticamente no texto, é necessário que o leitor esteja atento ao contexto no qual está presente um enunciado que traz consigo a ironia.

Desse modo, é preciso que o aluno seja conduzido pelo professor no processo de identificação do subentendido, uma vez que este não será codificado nos componentes lexicais e sintáticos. Afirmamos, então, que este deve ser um trabalho no qual o aluno perceba e compreenda o contexto em que está inserido o texto e também ative seus conhecimentos, pois somente dessa maneira conseguirá estabelecer um sentido para o mesmo.

#### **4 – Ensino de leitura do texto multimodal e de produção textual a partir da tirinha**

Na busca de desenvolver habilidades para a leitura do texto multimodal, trabalharemos nas oficinas, atividades de leitura e interpretação, como também voltadas para o processo de identificação da ironia e do humor. Assim, durante as aulas, buscar-se-á desenvolver a habilidade de identificar esses efeitos, levando os alunos a perceberem que a ironia está presente nos textos quando aquilo que é dito corresponde ao contrário do que é explicitamente afirmado, conduzindo-os a perceberem que o humor pode ser resultante da quebra de uma expectativa através de uma expressão verbal inusitada.

Antes do desenvolvimento da atividade, será explicado aos alunos o que constitui a ironia e o humor, através de alguns exemplos e visualização das tirinhas por meio de aparelho de multimídia (Datashow). Após, será realizado um diálogo a respeito do que vem a ser ironia e o humor, para reforçar os conceitos.

Lembremos que o ato de ler implica a necessidade de um leitor que interage com o texto através do acionamento de seus conhecimentos e das inferências que realiza para construir o sentido para ele. Quanto ao conhecimento prévio afirmamos aqui, que

este é de fundamental importância na leitura do gênero que utilizamos como base para as atividades. Desse modo, o fato de levantarmos esse conhecimento ou mesmo ampliá-lo, mostrou-se como um fator imprescindível, pois se os alunos deveriam inferir a partir dos elementos não verbais e também reconhecer o intertexto, eles necessitavam possuir conhecimentos para tal.

Logo, vê-se que há a possibilidade de se trabalhar com o uso da tirinha desde análise linguística, com uma gramática de texto, a produções de textos. Por ser uma leitura relativamente fácil e prazerosa torna-se mais fluente o trabalho com esse gênero como recurso didático. Além disso, as tirinhas podem apresentar conteúdos diversificados e levar o aluno a uma interpretação crítica de assuntos da atualidade, uma vez que elas podem trazer temas políticos e sociais atuais, que precisam ser abordados em sala de aula.

A análise das tiras trabalhadas em sala, permite concluir que, para que o aluno possa desenvolver habilidades de leitura, escrita e interpretação do gênero discursivo tira, é necessário que o professor estabeleça estratégias específicas para esse fim, e essas estratégias devem se basear em certos conceitos tais como: a presença da intertextualidade, dos implícitos e subentendidos, a linguagem verbal e não-verbal existente (os ângulos de visão, o plano de fundo, o uso de balões, etc.).

#### **4.1 – Efeitos de sentido nas tirinhas: ironia e humor**

O humor obtido nas tiras, na maioria das vezes, é fortemente dependente de intertextualidade, dos implícitos e subentendidos, de conhecimento prévio sobre o perfil psicológico dos personagens e do contexto sócio-histórico em que o leitor atua. A conclusão de Possenti (2018), sobre a compreensão de piadas é que esse gênero impõe uma única leitura, o que não quer dizer que o leitor apenas tenha que decodificá-lo. Significa que a estratégia de imposição de uma determinada interpretação consiste em apresentar várias possibilidades de leitura, mas o leitor só atingirá o humor com uma determinada e geralmente essa não é a que primeiro pareceria a correta. Há uma ruptura na expectativa do ouvinte ou leitor.

A ironia, elemento da retórica, é uma definição do dizer pelo que não foi dito. É a inversão de valores da essência; não é a essência do dito, mas o contrário da essência. Logo, a construção harmônica entre visual e verbal toma a maior relevância frente a comunicação de sentido nas tirinhas, necessitando de coerentes articulações.

A ironia é um importante meio para se produzir a crítica e o humor nas tiras de quadrinhos. Tanto a ironia quanto o humor podem ser vistos como ações comunicativas muito parecidas, que, em determinadas situações, podem se unir e se complementar em um certo enunciado. Dessa forma, não só a linguagem irônica como a humorística apresentam os jogos de sentido como fundamento essencial, pois essas linguagens são aptas a assegurar prazer aos indivíduos da interação, além de possibilitar ao enunciador dizer de forma implícita o que não pode ser dito explicitamente. Sabe-se que o humor irônico tem como função não só provocar o riso como também a crítica.

Devido as lacunas, nos quadrinhos, por trás do dito, há toda uma instância do dizer, a mostrar que a significação da tira vai muito além da simples manifestação verbal. Assim, uma das funções do leitor é o preenchimento do que não foi dito pela recuperação dos implícitos e pela percepção dos efeitos de sentido desejados pelo autor.

O leitor é sempre responsável pela compreensão do sentido de acordo com o que lhe convier, levando em consideração a posição social, política, pessoal e econômica que ocupa. Assim, compreender uma piada depende também das inferências, ou seja, das conexões que as pessoas fazem, quando tentam estabelecer a compreensão do que leem. Essas inferências são processos mentais de decodificação, reconhecimento, pressuposição, e conclusão de uma palavra ou enunciado em um determinado contexto. O que caracteriza o humor é o fato de que ele permite dizer alguma coisa mais ou menos proibida, mas não necessariamente crítica, no sentido corrente, isto é, revolucionária, contrária aos costumes sólidos e prejudiciais. O humor pode ser extremamente reacionário, quando é uma forma de manifestação de um discurso veiculador de preconceitos (Possenti, 1998).

Analizamos a construção da ironia nas relações criadas entre os textos verbais e não verbais em tirinhas, valendo-nos do percurso gerativo do sentido. O *corpus* foi selecionado dentro de um campo de críticas sociais, com temáticas diversas, tais como

o machismo, a alienação, o meio ambiente, entre outros. As tiras fazem uso de um estudo e construção textual complexos, articulando linguagem verbal e não verbal, muitas vezes aliada ao humor, para refletir e criticar contextos sociais, governamentais e históricos. Para Vergueiro (2004), os quadrinhos são constituídos de um sistema narrativo composto por dois códigos que atuam em constante interação: o visual e o verbal. “Cada um desses códigos ocupa um papel especial, dentro das HQs, reforçando um ao outro e garantindo que a mensagem seja entendida”. (p.31).



Disponível em: <<https://www.alienado.net/fotos/2011/02/Tirinha-Helga-e-Hagar-ironia.jpg>>

Hagar é um viking respeitado por todos, mas, dentro de sua casa, é apenas o marido de Helga, uma mulher insatisfeita com sua condição social. O casal leva uma vida monótona e entediante. Na tirinha do personagem Hagar, O terrível, a sua esposa usa a ironia ao falar com Hagar, criticando-o por não ajudá-la em nenhum dos afazeres da casa. Ele expressa, assim, uma figura machista e típica da sociedade patriarcal. Porém, Hagar entende a ironia no seu sentido superficial (ou não a entende), sem captar a ironia em si, e “glorifica” sua esposa por ser boa e não querer que ele se machuque com os afazeres da casa.



Disponível em: < <http://www.tudodesenhos.com/uploads/images/61/tirinha-da-monica-e-do-cebolinha.gif> >

A segunda tirinha, que expressa críticas ao machismo e ao patriarcalismo, é de autoria de Maurício de Sousa, na qual Mônica questiona Cebolinha sobre o porquê de ele não querer mais brincar de casinha. Ao dizer “Adivinha!”, nessa tirinha, o sistema não-verbal (expressão facial, gestos e objetos presentes na cena) demonstra que ele teve que trabalhar muito, ao cuidar de toda a casa e do filho, tarefas destinadas somente às mulheres dentro do pensamento patriarcal.

#### **4.2 – Lendo tirinhas na sala de aula**

As tiras foram trabalhadas como atividades, em oficinas de leitura e produção de texto, dentro da sala de aula e fora do contexto avaliativo, com vistas a investigar, durante a aplicação dessas atividades, o ato de leitura dos alunos frente às tirinhas. Mais do que analisar os enunciados, objetivou-se com os exercícios, olhar para a leitura do gênero discursivo tira, na sala de aula, observando a relação dos alunos com a linguagem verbal, visual, com a construção do humor e dos sentidos, bem como com a temática abordada em cada tira.

Inicialmente, os alunos responderam a um questionário (ANEXO I). Trata-se de uma ficha diagnóstica, com o objetivo de traçar o perfil do aluno que estávamos lidando e assim, perceber seus gostos/habilidades para a leitura. A ficha diagnóstica continha sete perguntas pessoais referentes à prática de leitura.

Na primeira etapa, explicamos as características composicionais do gênero tirinha, bem como a sua origem. Explicitamos os diferentes tipos de balões e o que eles representam. Falamos também onde podemos encontrar tirinhas, além dos livros didáticos. Após a explicação, os alunos, em grupo, tiveram a oportunidade de inferir e construir sentidos junto com a professora, em tirinhas da personagem Mafalda apresentadas no Datashow. Após a primeira etapa teórica e prática, iniciamos a análise preliminar com o objetivo de colher dados concretos de uma situação real em sala de aula.



Na segunda etapa, trabalhamos com a análise e interpretação de tiras (ANEXO II). E para a realização dessa análise, os alunos responderam, individualmente, atividades com questões referentes às leituras das tiras.

Por fim, pedimos que os alunos produzissem a própria tira, trabalhando assim a produção textual, o pensamento crítico, trabalhando temas transversais e estimulando a criatividade dos alunos (ANEXO III), e após, discutimos sobre a temática abordada.

Ao possibilitarmos a leitura de tiras diversas, com temas também diversos, estamos dando a oportunidade aos nossos alunos de, ao estar em contato com o texto, interagir como leitor crítico, inferindo e construindo sentidos, a partir dos conhecimentos linguísticos e interacionais que eles têm. Acreditamos que a tirinha, pelos seus caracteres visuais, seja um ótimo recurso para auxiliar no gosto pela leitura, na discussão de temas complexos, na interpretação de textos, e ainda, facilitar a produção de textos coerentes e coesos de nossos alunos, no processo de ensino aprendizagem.

## **5 - Um pouco da história de Mafalda**

É importante que os alunos conheçam as características dos personagens das tirinhas a serem analisadas, bem como o contexto em que foram criados. Pois muitas das vezes, o entendimento da tirinha está atrelado a esses fatores. Isso cria uma certa familiarização do leitor com o GDT, já que permite identificar comportamentos próprios do perfil de cada personagem, o que facilita a compreensão do texto.

A personagem Mafalda foi criada em 1962 na Argentina e publicada com certa frequência entre 1964 e 1973. O cartunista argentino Joaquin Salvador Lavado, conhecido como Quino, escrevia e desenhava as histórias em quadrinhos que mostravam as preocupações sociais e políticas dos anos 60. O cartunista se utilizava da personagem Mafalda para expressar suas opiniões, uma vez que não podia fazê-la, devido aos embates políticos do momento. Lins (2002) mostra que:

As tiras de Mafalda, apesar de serem de autor argentino e de terem sido concebidas no decorrer da década de 60 e início da década de 70, são interessantes para a análise porque tratam de questões que continuam atuais e principalmente, porque a relação entre os personagens na interação apresenta uma dinamicidade resultante do trabalho visual na composição dos

personagens, aliado à força dos diálogos, presentes em quantidades nas tiras de Quino. (LINS, 2002, p.69)

Há muita coisa para ser analisada sobre o universo dessa personagem infantil que vive inquieta perante a situação da humanidade, além de viver constantemente fazendo questionamentos de situações que presencia. Em Mafalda, nada é simples ou previsível e suas falas estão distantes do senso comum. Ela sempre surpreende com um aspecto inusitado de alguma questão, com uma pergunta bombástica, com uma expressão de tédio, de sarcasmo ou de pena frente a uma situação ou personagem específicas. As personagens que fazem parte das tirinhas de Mafalda apresentam características sociais e psicológicas que colaboram com a personagem principal a apresentar os conteúdos abordados em suas tirinhas como os relacionados à sociedade, aos seus contrastes, as suas injustiças e curiosidades. Essas histórias em quadrinhos foram criadas em um momento muito complicado pelo qual o mundo estava passando. Nesse período a Argentina vivia rodeada pela pobreza, golpes militares e ditaduras. As histórias apresentadas nas tiras de Mafalda tratavam de temas que abordavam o papel da mulher na sociedade, a pobreza mundial, a política, o governo, o capitalismo, as guerras, a ditadura, entre outros. Tanto Mafalda quanto os demais personagens podem ser considerados como instrumentos de crítica à história da Argentina, pois o contexto político-social da época, compreendido de 1964 a 1973, está retratado nas tirinhas em quadrinho por meio das falas dos personagens.

Diante de inúmeros problemas e mudanças no período histórico das décadas de 60 e 70, época da criação das tirinhas da Mafalda, torna-se imprescindível conhecer e considerar o momento histórico, político-social no mundo em geral, na América Latina e na Argentina, momento esse marcado por inúmeras contestações, para um melhor entendimento das tirinhas.

Quino faz uso da personagem Mafalda para poder usufruir de uma certa liberdade para expressar um desconforto dos discursos proibidos. As tirinhas de Mafalda, reproduzem um conjunto que estabelece movimentos de sentido capazes de gerar outros sentidos, valendo-se das possibilidades já inscritas na própria língua. Uma tirinha, então, é uma parcela de linguagem e situação que produz efeitos de sentido nos leitores. As tiras de Quino têm a preocupação com a discussão de certos temas que

sugerem críticas sociais. Dessa forma, o humor e a ironia estão presentes nessas narrativas. Pode-se dizer, então, que Quino mostra aos seus leitores suas análises do contexto social-histórico-político do momento.

Na análise que propomos, buscamos mostrar como o sentido é construído a partir da utilização do conhecimento de mundo, das ideologias, inquietações e do contexto histórico no instante da produção da tira. O humor e a ironia veiculados através da linguagem de Mafalda, produzem sentido, partindo da noção de ironia como uma afirmação de algo diferente do que se deseja comunicar.

Observa-se que o discurso humorístico, assim como todo processo discursivo, pressupõe efeitos de sentido num processo interlocutivo. Logo, o sentido não está preso ao significante, desse modo o discurso pode ter inúmeros sentidos e o sentido é uma construção, cujos efeitos são de sentido. Assim, na relação discursiva não há neutralidade, nem ingenuidade. Percebe-se, portanto, que Mafalda e os demais personagens refletem as mudanças políticas, econômicas e sociais.

E nesse sentido, para Orlandi (2002, p.16), é importante pensar o homem na sua história, considerar os processos e as condições de produção da linguagem, “pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que falam e as situações em que se produz o dizer”. Dessa maneira, no discurso humorístico, assim como em todo processo discursivo, depreendem-se efeitos de sentido no processo de interação afetado pelas condições de produção, ou seja, pelos acontecimentos e pelo contexto histórico-social.

O humor é consequência de um procedimento de desconstruir e reconstruir os sentidos da própria linguagem. Esse procedimento faz surgir diversas estratégias que contribuem para a transmissão dos sentidos. Dentre as estratégias, podemos citar a ironia que pode transpassar essa possibilidade, produzindo humor.

A personagem Mafalda, sabedora dos embates políticos, culturais e sociais, apresenta uma vontade de discutir essas situações, a fim de que, de alguma forma, possa participar e das discussões, contribuindo para a compreensão da população, bem como a modificação dos problemas que a preocupam. Assim, a análise das tiras selecionadas tem por objetivo mostrar como a ironia é usada para produzir humor e crítica social.

Mafalda tem vários discursos que poderiam ser objeto de análise, como a televisão e a controvérsia de opiniões sobre esse novo (para a época) meio de comunicação de massa. Com frequência, critica os maus governos e seus representantes (geralmente a política é associada à falta de ética, à corrupção e à defesa de interesses particulares por parte dos representantes eleitos para defender os interesses públicos), as dificuldades para a promoção da paz em um mundo que vivia em guerra, dentre outros fenômenos político-sociais. E talvez seja essa característica que torne Mafalda tão universal e atemporal.

### 5.1 - OS PROTAGONISTAS



**MAFALDA**

**Idade:** 6 anos em 1964; 8 no último livro.

**Características:** seus comentários e ideias refletem as preocupações sociais e políticas dos anos 60. Filha de uma típica família da classe média argentina, a Mafalda representa o anticonformismo da humanidade, mas com fé na própria geração. O que mais odeia é a injustiça, a guerra, as armas nucleares, o racismo, as absurdas convenções dos adultos e, obviamente, a sopa. Defende a paz, os direitos humanos e a democracia.

**Álbum de família:** pai, mãe e um irmão, o Guille. Tem pelo menos uma avó, à qual mandou um cartão postal depois de umas férias.

**FELIPE**

**Idade:** 7 anos em 1964. Sempre teve um ano a mais do que a Mafalda.

**Características:** sonhador, tímido, preguiçoso e desligado; às vezes, romântico. É o oposto da Mafalda. É um fã das histórias de aventura, em particular daquelas do “Cavaleiro Solitário”. Odeia a escola e ter que fazer as tarefas para casa. Não parece concordar muito com a própria personalidade: “Justo eu tinha que ser como sou?”, se pergunta numa tira.

**Álbum de família:** seu pai nunca apareceu nas tiras, mas a sua mãe, com a qual se parece fisicamente, sim. De todos os personagens é aquele do qual se conhecem menos detalhes. Nem através da fofoqueira da Susanita conseguimos descobrir muitas coisas sobre a sua biografia familiar.

**MANOLITO**

**Características:** bruto, ambicioso e materialista, mas, no fundo, com um grande coração. De todos os personagens, ele e a Susanita são os únicos que realmente sabem o que querem da vida. No seu caso, uma enorme rede de supermercados. Admirador de Rockefeller, as suas paixões são tão fortes como o seu ódio, como o que tem dos hippies – entre os quais inclui os Beatles – e da Susanita.

**Álbum de família:** filho de espanhóis. O pai, bruto como o filho, demonstra, às vezes, alguns brutos sinais de carinho. A família é completada pelo seu irmão, idêntico ao Manolito, que aparece por primeira e última vez no livro nº1, quando acaba o serviço

militar. A mãe é uma incógnita: só aparece a sua mão segurando um chinelo que ameaça o Manolito.



**SUSANITA**

**Características:** super fofqueira, egoísta ao máximo e briguenta por vocação. Tem o seu futuro totalmente planejado: um casamento magnífico, um marido com uma boa condição econômica e muitos, muitos filhos. Essas as suas paixões. As coisas que odeia são mais numerosas: os pobres dão-lhe nojo, quase tanto quanto o Manolito, e detesta as reflexões da Mafalda. Obviamente, não está nem aí com o destino do mundo.

**Álbum de família:** a Susanita é o retrato vivo da sua mãe. Não tem só os avós, mas também uma bisavó de 83 anos (livro nº 5). Os seus pais, depois dos da Mafalda, são os que mais aparecem nas tiras.



**MIGUELITO**

**Características:** sonhador como o Felipe, apesar de ser mais egoísta e muito menos tímido. A sua inocência é à prova de tudo e vive refletindo sobre questões sem importância. Detesta ter a idade que tem e não ser notado. É o centro do mundo e ninguém consegue convencê-lo do contrário.

**Álbum de família:** tem um avô fascista que fala maravilhas do Mussolini. O pai nunca

aparece, a não ser através da sua voz autoritária em alguns quadrinhos. A mãe, ao contrário, é uma mulher gorda, cuja única preocupação é que o pavimento da casa esteja sempre brilhante.



**GUILLE**

**Características:** típico representante da idade da inocência, em que tudo está para ser descoberto. Dono de uma ternura marota, é o único personagem que cresce de uma tira para outra. A sua paixão são os rabiscos nas paredes, a chupeta *on the rocks* e a Brigitte Bardot.



## OS PAIS

**Idade:** o pai, 35 anos em 1967 e 39 no último livro. A mãe deve ter uns 36 ou 37 anos, porque a Mafalda a desmascara puxando um cabelo branco dela.

**Características:** um típico casal de classe média. Ambos são passivos, limitados e, até mesmo, levemente falidos. O pai trabalha num escritório fazendo contas para chegar no fim do mês. A mãe abandonou a universidade para formar uma família, coisa que a

Mafalda critica sempre que pode. Ele ama as plantas; ela vive com o dilema do que cozinhar.

## **6 – A sequência didática**

Este trabalho foi desenvolvido por meio de uma sequência didática fundamentada nos estudos de Schneuwly e Dolz (2004), partindo da ideia que os alunos precisam realizar atividades específicas sobre um determinado gênero para desta forma alcançarem as habilidades e as competências relacionadas à sua leitura. A apresentação do gênero tirinha para os alunos foi realizada a partir do contato com a leitura de várias tirinhas disponibilizadas pelo professor. Em seguida, na fase de leitura e interpretação, priorizamos as atividades de compreensão detalhada e global (leitura crítica) ancoradas na tira. Dessa forma, os alunos puderam ter a possibilidade de desenvolver o entendimento geral e específico por meio de inferências e levantamento de hipóteses.

A melhor forma de iniciar o estudo de um texto é criar, no aluno, a necessidade da leitura, provocando a vontade de ler. Para isso, o estímulo inicial é importante. Podendo ser feito de diferentes maneiras, prevalecendo sempre a intenção de despertar o interesse e o gosto pelo que irá realizar. Destarte, foi trabalhado o gênero tirinha a partir da leitura das mesmas, tratando dos mais variados temas, a partir de oficinas. A proposta de trabalho divide-se em quatro etapas: a primeira e segunda etapas sendo coletivas, com a professora, explicitando as características do gênero, e após, mediando junto com os alunos as inferências e interpretações das tirinhas. Não há a necessidade de saber ler e escrever todos os gêneros textuais, porém é preciso saber encontrar as informações quando necessárias. Na terceira etapa, os alunos devem responder atividades individuais de leitura e interpretação, colocando em prática o que aprenderam. Por fim, os alunos produzirão as próprias tiras, cujo tema será dado pela professora e utilizado para provocar uma discussão em sala de aula a respeito da temática abordada.

Assim, nesta pesquisa foram desenvolvidas as seguintes etapas:



## PRIMEIRO MOMENTO: SONDAGEM

- **OBJETIVOS:** Identificar o perfil do aluno; verificar o que os alunos conhecem a respeito do gênero a ser estudado, mais especificamente, o que eles assistem, o que eles leem em sua rotina cotidiana, etc.
- **PROCEDIMENTOS:** Aplicação de um questionário contendo perguntas relacionadas aos hábitos de leitura dos alunos.

## SEGUNDO MOMENTO: CONHECENDO O GÊNERO

- **OBJETIVOS:** Abordagem da origem do gênero, conceito, características, propósito comunicativo, conteúdo temático, estrutura composicional (elementos discursivos presentes na sua estrutura e seu papel na produção de efeitos de sentido) e estilo verbal.
- **PROCEDIMENTOS:** Exposição de exemplares do gênero discursivo em foco; realização de aula expositiva com fins a abordar os diferentes tipos de balões e seus significados, assim como o conceito do Gênero Discursivo Tira e suas características constitutivas. Para tal, exemplos do gênero supracitado, foram expostos no Datashow.

## TERCEIRO MOMENTO: LENDO E COMPREENDENDO O GDT

- **OBJETIVOS:** Trabalhar habilidades de leitura, compreensão e interpretação textual, a partir de exemplares do gênero em estudo.
- **PROCEDIMENTOS:** Contextualização acerca da temática das tirinhas escolhidas, explorando as circunstâncias que acarretaram tal situação, a partir disso, que os alunos consigam estabelecer relação com o universo real e, conseqüente, com o da tirinha; realização de atividade de leitura, compreensão e interpretação textual, destacando as principais características constitutivas do gênero em questão, com foco nos efeitos de sentido produzidos, na intertextualidade, bem como na identificação de implícitos e subentendidos.

## QUARTO MOMENTO: PRODUZINDO O GÊNERO TIRA

- **OBJETIVO:** Trabalhar a produção textual, objetivando levar os alunos a produzirem exemplares do gênero e exteriorizar os conhecimentos construídos sobre o funcionamento do mesmo.
- **PROCEDIMENTOS:** Divisão dos alunos em grupos; Realização de atividade didática de produção de texto, recorrendo à proposta dada pela professora.

## QUINTO MOMENTO: ARGUMENTANDO A PARTIR DO GÊNERO TIRA

- **OBJETIVO:** Desenvolver o pensamento crítico dos alunos e a capacidade de expor seu ponto de vista, diante da identificação e compreensão do tema abordado na tira.
- **PROCEDIMENTOS:** Divisão dos alunos em grupos; Realização de uma discussão acerca dos temas abordados nas tiras:

## **7 - Desenvolvimento das oficinas**

A escola tem como meta principal formar cidadãos conscientes e capazes de fazer leituras de mundo de forma crítica. Dessa forma, o conhecimento é construído efetivamente com a junção de teoria e prática, no que diz respeito ao ensino da língua materna, pois quando o aprendiz se depara com textos que são utilizados em seu dia a dia, pode-se perceber a funcionalidade da língua e assim utilizá-la de forma competente. Neste sentido, Schneuwly e Dolz (2004 p.75) afirmam:

A aprendizagem da linguagem se dá, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem. Nesse lugar, produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduzem à construção das práticas de linguagem. Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode assim, ser considerado um mega instrumento que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes.

Levando em conta a finalidade do trabalho com gêneros textuais, destacando a multimodalidade do gênero Tira, considerando a importância de estimular o letramento crítico dos alunos, propomos abordar temas atuais, a partir do referido gênero, o qual faz parte da realidade do aluno (por ser de fácil acesso e circular através de vários suportes) buscando desenvolver os conhecimentos necessários para sua compreensão e tendo como base os pressupostos teóricos abordados durante a pesquisa.

Primeiramente, ressaltou-se para o aluno que o gênero discursivo a ser estudado possui grande riqueza de linguagem verbal e não-verbal, que é produzido em forma de quadrinhos, e que para que o aluno compreenda esse gênero é preciso que seja capaz de captar o humor existente nele, por meio da ativação de conhecimentos prévios e

reconhecimento das possíveis presenças da intertextualidade, dos implícitos e dos subentendidos. Para que o leitor perceba a presença da intertextualidade, é necessário que faça inferências, que acione mecanismos que permitam confrontar elementos, como cenário e personagem. Quanto aos implícitos e subentendidos, são as manifestações da intenção do autor que não estão claramente colocadas no texto, mas que também são responsáveis pelo entendimento do mesmo.

As atividades de leitura devem levar o aluno a perceber a composição desse gênero em todos os seus aspectos verbais e não-verbais, em seus propósitos comunicativos. Isso contribui para a formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade. No caso da leitura de tiras, é importante ajudar o aluno a perceber a presença de intertextualidade; a observar a forma como os balões estão representados, sob que ângulo os desenhos estão sendo colocados dentro dos quadrinhos; é preciso entender a presença de onomatopeias; prestar atenção às legendas, que trazem informações explicativas; e também ao uso de interjeições, também usadas como um recurso de expressão. Tudo isso, levando em conta também o contexto sócio-histórico em que os personagens estão inseridos, a intertextualidade presente nos quadrinhos, e o perfil psicológico dos personagens, que fornece pistas preciosas para um bom entendimento da leitura desse gênero. Os alunos precisam perceber a finalidade do texto, seus recursos linguísticos e o sentido desejado, ou seja, a sua funcionalidade e aplicabilidade. É necessário, algumas vezes, que eles possam identificar, a quem o texto está se referindo, qual a situação e qual seu objetivo, percebendo a ironia ou seu humor, de acordo com o texto.

### **Oficina 1 – Conhecendo o gênero**

Numa primeira etapa da sequência didática, os alunos tiveram contato com algumas tiras, observando a disposição dos personagens, a expressão e a forma como a fala está representada nos balões, pois o balão, afora o seu conteúdo linguístico, sua forma é, por si só, uma mensagem icônica muito relevante. Nessa etapa, os alunos fizeram uma análise visual, e conheceram elementos que compõem as tiras, percebendo a importância desses recursos no GDT.

Alguns elementos que compõem as tiras:

### Balões

Os balões possuem diversos formatos, expressando pensamentos, falas, raiva, medo, entre outras ações e estados, dependendo da situação visual e comunicativa que o autor quer criar.



<http://www.divertudo.com.br/quadrinhos/quadrinhos-txt.html>

### Onomatopeias

As onomatopeias são representações de sons, completando as linguagens dos quadrinhos, proporcionando sonoridade ao texto. De acordo com Ferreira (1995): Onomatopeia: S. f. palavra cuja pronúncia imita o som natural da coisa significada (murmúrio, sussurro, cicio, chiado, mugir, pum, reco-reco, tique-taque).

### Legendas

Legenda S. f. 4 – Texto explicativo que acompanha uma ilustração, uma gravura, numa reprodução de obra de arte, em um mapa etc., e compreende um título, explicações, dísticos etc. (FERREIRA, 1995). Segundo Vergueiro 2004, aparecem, frequentemente, em forma retangular, no alto da vinheta e têm a função de delimitar o

texto que representa a 'voz' do narrador. "É elemento narrativo, cuja forma de apresentação é variada. Se muito extensa, pode tomar um quadrinho inteiro, embora, normalmente, seja um pequeno fragmento do discurso narrativo, podendo, por isso, ficar em pequena faixa limitada por uma linha paralela a um dos lados do quadrinho.

## Oficina 2 – Realizando inferências, identificando implícitos e subentendidos

A seguir, numa segunda etapa, foram apresentadas aos alunos outras variedades de tiras, algumas marcadas pela intertextualidade, outras pelos implícitos e subentendidos, estimulando-os a perceberem essas outras variações de recursos desse gênero, como por exemplo, a intertextualidade, utilizando intertextos comuns a eles. Levamos o aluno a perceber que traz com ele muitos conhecimentos que tornam possíveis várias interpretações, dando oportunidade para que ele se expressasse verbalmente, comentando seus conhecimentos em relação ao intertexto analisado, dando sugestões sobre possíveis semelhanças e diferenças com o que já traz como conhecimento prévio, percebendo que ele mesmo traz consigo uma grande variedade de informações acerca do assunto analisado, em forma de conhecimentos acumulados. A intertextualidade constitui um dos grandes temas de estudo da Linguística Textual que incorporou o postulado dialógico de Bakhtin de que um texto não existe nem pode ser avaliado e compreendido isoladamente, pois está sempre em diálogo com outros textos.

### Tira 1



Fonte: <https://meumundocommafalda.wordpress.com/>

Foi explicado aos alunos que com base na fragilidade física e no instinto materno inerente a todas as mulheres, as sociedades antigas criaram uma cultura patriarcalista na qual a mulher apresenta uma posição de submissão em relação ao homem, condição esta que ainda persiste, de certa forma, nos dias atuais. Tal fato se reflete no diálogo dessa tira, no qual Susanita assume tal posição ao afirmar que a única coisa que quer da vida são filhos, e o restante, como bens materiais, deixa a cargo do marido. Tal comportamento se deve ao mito transmitido de geração em geração de que a mulher possui o talento nato para o lar, para a família e para a manutenção da harmonia familiar, enquanto o homem deve ser o provedor financeiro e o líder da família, devendo todo o restante da família obediência e submissão a ele.

## Tira 2



Fonte: Quino (1993)

Mafalda é uma criança/personagem que não gosta de sopa. Todas as vezes que a mãe faz sopa ela tem um discurso como desculpa para não tomar a sopa. Nessa tirinha, ela sobe na cadeira e pela forma como se apresenta, age como se fosse fazer um discurso político, tentando convencer os possíveis eleitores. Mas nessa tirinha, o discurso é destinado à mãe. No primeiro quadrinho ela faz o seguinte questionamento: “Que mal fizeram as galinhas?” E ela mesma dá a resposta, tentando mostrar à mãe que as galinhas são inocentes e não deveriam ser mortas. Isso também ocorre no segundo quadrinho, quando Mafalda diz que as galinhas não têm culpa de nada. No último quadrinho, ela afirma que a mãe matou galinhas inocentes e suas mãos estavam

tingidas pelo caldo dessas inocentes. Pedimos que os alunos observassem que pela expressão de Mafalda e de alguns elementos do texto como o formato das letras, ela está representando indignação diante da atitude da mãe, apesar de ser um discurso criado por ela mesma para se livrar de tomar a sopa. Por trás desse discurso, percebe-se um discurso implícito dirigido à ditadura militar em que pessoas inocentes eram torturadas e mortas. Os alunos compreenderam que a personagem se aproveitou da situação em que estava inserida e de um ingrediente da sopa, feita pela mãe, para criticar as barbáries que ocorriam na época da ditadura.

### Tira 3



Fonte: Quino (2003)

Ao analisarmos junto com os alunos essa tirinha, explicamos que em sua fala, Mafalda faz uma crítica à Ditadura Militar vivida no Brasil, que durou de 1964 a 1985. Foi uma fase política lembrada por ser extremamente antidemocrática, autoritária e temida. Reforçamos que nessa época não havia liberdade de expressão e a censura era a regra. Aqueles que ousassem contrariar as doutrinas militares sofriam violenta repressão. Mostramos que quando Mafalda pergunta aos trabalhadores: “O que vocês estão querendo que esta pobre rua confesse?”, na verdade está se fazendo uma comparação aos instrumentos e métodos usados por esses trabalhadores com os métodos de torturas praticados no regime militar, como forma de silenciar e/ou obter informações dos classificados como “rebeldes”.

### Tira 4



Fonte: Quino (1993)

A tira acima, de Lavado (1993, p.224) é um caso de intertexto explícito. Nesta tira, vemos a Mafalda brincando e, ao receber uma ordem de sua mãe, vai lavar as mãos. Ao comentar as ordens que recebe diariamente de sua mãe em relação à lavagem das mãos, faz alusão a um personagem histórico: Pilatos. Assim, para haver o entendimento da tira, foi necessário que o aluno relacionasse a ordem de lavar as mãos, dada pela mãe, com a frase dita por Pôncio Pilatos quando da condenação de Jesus. O intertexto bíblico se refere ao momento em que Pilatos lavou as mãos se isentando da culpa pela condenação e morte de Jesus Cristo. Foi explicado aos alunos que a frase “lavar as mãos” ficou popularmente conhecida e é empregada quando a pessoa quer demonstrar que já não pode ou não quer fazer mais nada diante de um problema, dizendo “Eu lavo as minhas mãos”. Porém, o jogo intertextual não foi tão fácil de ser percebido. Apesar de o autor ter se referido explicitamente ao nome de Pilatos, para que o aluno pudesse perceber a intertextualidade, é necessário não só saber quem foi Pilatos e que foi um dos responsáveis pela condenação de Jesus. É preciso também se reportar à ação realizada por Pilatos ao lavar as mãos diante da condenação de Jesus. Dessa forma, o conhecimento prévio do texto é importante, pois se o leitor não tem esse conhecimento ficará difícil entender o sentido do texto.



### Oficina 3 – Discutindo temas transversais

#### Tira 1



A tira aborda um dos mais graves problemas ambientais: a produção de lixo. Com o planeta passando por tantas transformações nos últimos tempos, nada mais natural do que refletirmos sobre o que realmente queremos para nossas vidas e para as vidas das próximas gerações. Estamos consumindo mais do que o planeta Terra é capaz de nos fornecer e estamos impactando enormemente o meio ambiente, de tal forma que estamos colocando em risco nossa própria sobrevivência. Os alunos ficaram bastante envolvidos e propuseram meios para evitar o desperdício e selecionar o lixo produzido na escola para reciclagem.

#### Tira 2



Fonte: <https://clubedamafalda.wordpress.com>

A tirinha de Mafalda apresenta uma crítica à forma como somos constantemente bombardeados pela televisão com as mais variadas informações do que devemos vestir, comer, beber, usar, etc. O objetivo foi mostrar aos alunos que esse apelo é repetido tantas e tantas vezes, que acabamos por comprar, de forma ilimitada e, em muitos casos, até sem necessidade, alguns bens, mercadorias e/ou serviços, fazendo com que percebam que o que ocorre é que, quase sempre, nos deixamos influenciar pela mídia, a qual dita regras de comportamento e de consumo que acabam dominando a nossa mente. Tal controle somente é possível porque vivemos num sistema demasiadamente capitalista, dominado pelo materialismo. Como se isso não bastasse, ainda somos inundados por inúmeros programas de entretenimento, vazios de conteúdo, que servem apenas para ocupar nossa mente, não restando tempo para que tenhamos um momento de reflexão ou pensamento crítico sobre tudo que nos rodeia. Isso pode ser percebido quando Mafalda se questiona: “E o que nós somos?”, e ao mesmo tempo percebe que ainda não tem uma resposta. Tal situação pode nos tornar alienados, incapazes de pensar e agir por conta própria, e assim viramos presas fáceis do capitalismo selvagem. Objetivamos, com essa tira, que o aluno, passe a questionar o que está sendo dito e mostrado pela mídia, associado à alienação, capitalismo e consumismo, para que sejam conscientes.

#### Oficina 4 – Lendo para identificar efeitos de ironia e humor

##### Tira 1



Fonte: <https://clubedamafalda.wordpress.com>

Ao apresentarmos essa tira, perguntamos o que os alunos haviam entendido em relação à mesma, e a maioria inferiu a mensagem que político não faz nada. Explicamos a eles que a ambiguidade produz o efeito da ironia e do humor, mas também remete à crítica da situação social, estabelecendo sentidos como todo governante não faz nada; nenhuma ação é relevante quando se fala em governo ou ainda, não vamos incomodar porque brincaremos na surdina, como age o governo. Essa relação é obtida com base no conhecimento de mundo, visto que há a crença popular de que os governantes não realizam nada durante os mandatos, ou seja, não contribuem para o crescimento e desenvolvimento do país, porque simplesmente não atuam. Tal ideia é reforçada pelas imagens do primeiro e do último quadrinho, que mostram os personagens em posição de descanso. O efeito irônico, aqui, mais do que produzir riso, cria um espaço de crítica.

A ironia produz como efeito uma possibilidade de fazer a crítica de um modo velado, sem pagar o preço que se pagaria se a crítica fosse feita de modo declarado. Portanto, os alunos compreenderam que Quino, por meio da Mafalda faz uso da ironia como um recurso que produz sentidos, e que também produz humor. Dessa forma, ao mesmo tempo em que a linguagem se apresenta, aparentemente, em seu caráter de transparência, ela traz sua multiplicidade de sentidos. Assim, vê-se que a ironia forma-se num processo que estabelece, no universo do dizer, do dito e do não-dito, ocasionando conjuntamente o apagamento e a instituição de um outro sentido, suscetível de ser apreendido através da interpretação.

## Tira 2



Fonte: <https://clubedamafalda.wordpress.com>

Na tirinha acima, os alunos perceberam a presença da ironia, figura de linguagem utilizada para dizer o contrário daquilo que se pensa. Reforçamos aos alunos que a sua aplicação se dá, muitas vezes, com o objetivo de denunciar, criticar ou censurar algo. Levamos os alunos a inferirem que esse recurso é fator determinante para o humor da tirinha, pois mostra que Mafalda não é apreciadora de música eletrônica.



Fonte: <https://clubedamafalda.wordpress.com>

Ao exibirmos essa tirinha, pedimos que os alunos identificassem a alternativa correta, de acordo com a leitura da tirinha. Percebe-se que o humor decorre da ideia de que:

- a) Manolito desconstrói a noção de importância que os valores morais podem assumir em função dos valores monetários.
- b) Mafalda entende apenas os conceitos de ordem moral acerca dos discutidos valores, não entendendo a afirmação de Manolito.
- c) os valores questionados assumem um contexto ambíguo, impossível de ser desfeito apenas com o texto.

### Oficina 5 – Atividades avaliativas do gênero estudado

Os alunos responderam questões de interpretação, que exigiam que eles colocassem em prática suas capacidades de realizar inferências, identificar implícitos e subentendidos, levando-os à compreensão dos efeitos de ironia e humor. Apesar das dificuldades encontradas, os alunos conseguiram enxergar além do que está escrito e



estabelecer relações para um maior entendimento do texto, ao passo que exigimos leituras não superficiais para que eles pudessem responder as questões. Atividades constantes no apêndices II ao V.

### **Oficina 6 – Produção textual**

Nessa oficina, em um primeiro momento, os alunos produziram um pequeno texto narrativo a partir da tira disponibilizada, pela professora, observando a sequência de imagens da mesma.

Em um segundo momento, foi proposto aos alunos a criação de suas próprias tiras, com base no tema sugerido pela professora. Nessas atividades, os alunos demonstraram compreensão em relação à estrutura do GDT, ao reproduzi-lo, nos mesmos moldes ensinados, bem como demonstraram fluência na produção escrita (atividades constantes no Anexo III). Após a realização da produção textual, os alunos foram envolvidos em uma discussão mediada pela professora, a respeito da temática das tiras produzidas.

### **– CONCLUSÃO**

A pesquisa possibilita que o pesquisador intervenha dentro de uma problemática social, analisando-a e anunciando seu objetivo de forma a mobilizar os participantes, construindo novos saberes. É através da pesquisa que o docente tem condições de refletir criticamente sobre suas ações. Supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional e técnico. A sua utilização como forma metodológica possibilita aos participantes, condições de investigar sua própria prática de uma forma crítica e reflexiva, na busca de estratégias que visam encontrar soluções para os problemas. Creio que o percurso realizado desde o início deste trabalho (elaboração do projeto) até

as demais etapas (identificação dos sujeitos, realização de diagnóstico, construção e aplicação da proposta) trouxe valiosas oportunidades de reflexão sobre a prática docente. É comum que o professor da educação básica, em meio aos desafios do dia a dia, deixe um pouco esquecido seu lado pesquisador para poder dar conta das suas tarefas de sala de aula. Com esta oportunidade de estudos no Mestrado, foi necessário mudar de atitude e buscar a postura do professor pesquisador, aquele que utiliza sua sala de aula para estudar, investigar e buscar novas maneiras de melhorar a aprendizagem dos seus alunos. E foi a partir desse estudo que vimos o quanto a escola ainda está longe de considerar a existências dos vários contextos para as práticas de letramento, assim como a multiplicidade dos multiletramentos na atualidade. Também cremos que o trabalho com textos multimodais, em especial com a tirinha, fez-nos entender ainda mais que tais textos precisam de estratégias específicas para o desenvolvimento de atividades de leitura, já que possuem a característica de associar mais de um modo de representação, e apesar de se tratar de textos comuns no dia a dia dos nossos alunos, nem sempre eles possuem as habilidades necessárias para bem ler e compreender esses textos. Durante a aplicação das oficinas, foi possível confirmar as dificuldades dos alunos por conta da falta dessas habilidades.

Assim, considerando a tirinha um instrumento eficaz para intermediar a aprendizagem, levando o aprendiz a construir um conhecimento baseado no seu uso real, tendo em vista sua funcionalidade comunicativa, nota-se que o trabalho com gêneros textuais em sala de aula funciona de fato como norteador do ensino de língua e trata-se de uma proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) que visam com essa prática, fazer com que os alunos se familiarizem com a diversidade de gêneros textuais e assim desenvolvam habilidades de leitura, interpretação e produção de textos. Esse contato com textos diversos fornecem subsídios para que os alunos

melhorem tanto seu poder de interpretação como de produção. Neste contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) afirmam:

[...] a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino [...], e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino (Brasil, 1997, p.24).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais abordam dois eixos para o ensino da língua: o uso da linguagem, por meio das práticas de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos; e a reflexão sobre a língua e linguagem. Dessa forma, apontam os gêneros discursivos como objeto de ensino e os textos como unidade de ensino. Os textos são organizados dentro de um gênero, que se constituem como enunciados concretos e únicos. Eles conservam características, que os identificam ao longo da história e trazem diferenças determinadas pelos diferentes interlocutores, pelo tempo e espaço únicos de cada uma das situações concretas. Dessa forma, as tirinhas, além de constituírem uma ótima opção para introduzir os alunos no universo da leitura, por seu caráter humorístico e conteúdo sintetizado, satisfazem os intuits de se usar os gêneros textuais como norteadores do ensino da língua.

O trabalho com o gênero textual Tirinha em aulas de Língua Portuguesa teve como objetivo melhorar o desempenho dos alunos em relação à leitura e à produção de texto, uma vez que os gêneros fazem parte do cotidiano das pessoas. Visamos desenvolver nos alunos, habilidades de leitura e escrita, ampliando a capacidade de inferências, a partir da seleção de ideias, organizando-as oralmente e por escrito. Além dos elementos verbais que compõem o texto, foi necessário considerar todos os elementos não-verbais que os compõem, considerando o caráter de multimodalidade do gênero discursivo estudado.

Acreditamos que alcançamos nossos objetivos (geral e específicos), de forma que também aprendemos com as falhas da proposta aplicada. Por isso, analisamos que o trabalho foi extremamente importante para a nossa formação docente assim como também para os alunos que participaram dele, pois permitiu, a partir da reflexão que fizemos da nossa prática junto a eles, empenharmo-nos sempre na melhoria de nossas ações como professores. O maior ganho obtido a partir de todo trabalho realizado foi

perceber que cabe ao professor, junto com seus alunos, traçar os caminhos rumo ao desenvolvimento da aprendizagem.

Em relação aos sujeitos envolvidos, no presente caso, nossos alunos, ficou claro que eles se sentem bem mais motivados a participar das atividades quando lhes são apresentados os objetivos, quando ao longo do percurso percebem suas falhas e quando entendem a importância do conteúdo estudado para suas vidas “além da sala de aula”. E foi isso que visamos o tempo todo proporcionar a eles, de modo que quase todos participaram ativamente das oficinas e se mostraram interessados em aprender algo mais sobre a leitura de tirinhas.

Assim, nosso objetivo foi alcançado, visto que nossos alunos, antes da intervenção, liam a superfície do texto, após a aplicação da sequência, passaram a ler de outro modo, com maior compreensão e demonstraram construir o sentido do texto com sucesso na maioria das atividades aplicadas a partir do que visualizamos como resultados da proposta. Constatamos que a atividade de ler um texto multimodal (nesse caso uma tirinha) passou a ser mais prazeroso para os alunos.

Enfim, após a realização deste trabalho, destacamos como consequência a mudança de nossa prática docente: a partir dele, a pesquisa será mais frequente em nosso cotidiano, mesmo que de maneira menos estruturada; um novo olhar passa a existir sobre nossos alunos, agora muito mais “sujeitos” do que antes, pois mostraram que podem participar mais ativamente das aulas, só precisam ser mais motivados para que isso seja possível. Concluimos afirmando que continuaremos buscando, por meio do nosso trabalho, fazer com que nossos alunos do Ensino Fundamental saiam desta modalidade de ensino mais aptos a ler os mais diversos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade.



## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, A.; RAMOS, P.; VILELA, T.; VERGUEIRO, W. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, ME/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Vol 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CASSANY, Daniel. **Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea**. Barcelona: Anagrama, 2006. CASSANY, Daniel & CASTELLÀ, Joseph. **Aproximación a la literacidad crítica**. Perspectiva, Florianópolis, v.28, n.2, 353-374, jul/dez 2010.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. (Educador em formação)

DIONISIO, A. P. **Gêneros Textuais e Multimodalidade**. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, N. e SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, B. E DOLZ, J. *et alii*. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. São Paulo: Nova Fronteira, 1995.

FREIRE, Paulo. **Importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989. Disponível em: [http://educacaointegral.org.br/wpcontent/uploads/2014/10/importancia\\_ato\\_ler.pdf](http://educacaointegral.org.br/wpcontent/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf)  
Acesso em: 19.agost.2018.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 1998.

\_\_\_\_\_, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LINS, Maria da Penha P. **O humor nas tiras de quadrinhos: Uma análise de alinhamentos e enquadres em Mafalda**. Vitória: Grafer. 2002.

MAFALDA ONLINE. Disponível em: < [www.mafalda.net/index.php/PT/](http://www.mafalda.net/index.php/PT/) > Acesso em: 23 de julho de 2018.

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MENDONÇA, M. R. S. **Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos**. In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MOTTA, Aracelle Palma Fávero. **O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente**. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/379>>. Acessado em 15.08.2018.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

POSSENTI, Sírio. **Cinco ensaios sobre humor e análise do discurso**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2018.

QUINO, **Toda a Mafalda**, tradução Andréia Stahel M. da Silva, São Paulo, Martins Fontes, 1993.

RAMOS, P. **A leitura das histórias em quadrinhos.** São Paulo: Contexto, 2009.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola.** In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2011.

SANTOS, C. F. **O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais.** In: CAVALCANTI, C. B. M; MENDONÇA, M; SANTOS, C. F. **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula.** 1. Ed. Belo horizonte: Autêntica, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SOUZA, Carla Luana Santos de. **Lendo charges e tirinhas: uma proposta para o ensino de leitura do texto multimodal.** Profletras, Santo Antônio de Jesus, 2015.

SOUZA, Maurício de. **Tirinha:** Disponível em: <http://www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira195.htm> Acesso em: 23/07/2018.

TREVISAN, E. M. C. **Leitura e conhecimento prévio.** Revista Letras, 1991. Universidade Federal de Santa Maria. p.27-36.

VIEIRA, Josenia Antunes. **Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica.** In: VIEIRA, Josenia Antunes; ROCHA, Harrison da; MAROUN, Cristiane R. G. Bou; FERRAZ, Janaína de Aquino (Orgs.). **Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal.** Petrópolis: Vozes, 2007.

**APÊNDICE I****FICHA DIAGNÓSTICA****FALE UM POUCO SOBRE VOCÊ:**

**1. O que você gosta de fazer nas horas de folga?**

---

**2. Você gosta de ler? Que tipo de livro você prefere?**

---

**3. Seus pais gostam de ler e influenciam você a ler também?**

---

**4. Você costuma ler jornais?**

---

**5. O que acha da leitura de tirinhas?**

---

**6. O que mais lhe chama atenção nas tirinhas?**

---

**7. Você sente dificuldade em interpretar as tirinhas?**

---

## APÊNDICE II

### ATIVIDADE 1

NOME: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

PROF: \_\_\_\_\_

TURMA: \_\_\_\_\_

1 - Leia as tirinhas abaixo e em seguida identifique a presença de humor ou ironia:



- Leia a tirinha abaixo e responda às questões seguintes:



2- O humor do texto acontece por que:

- a) O remédio é a rolha do vidro e não o seu conteúdo.
- b) O remédio pode ser vendido para milhões de pessoas.
- c) Maluquinho descobriu um novo remédio.
- d) A doença do mau hálito é muito incômoda.

3- Os três sinais de exclamação que aparecem no primeiro quadrinho foram usados para ressaltar:

- a) A descoberta de algo sem importância
- b) A euforia do personagem com a descoberta.
- c) Seu desejo de vender o remédio para o amigo.
- d) Seu entusiasmo ao explicar como se tomava o remédio.

### APÊNDICE III

#### ATIVIDADE 2

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
 PROF: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_

- Leia a tirinha a seguir:



Disponível em: <http://www.telaquente.com.br/site/index.php>.

**Questão 1** – No terceiro quadrinho, a expressão “A partir de agora” introduz uma mudança de comportamento do garoto. Identifique-a, explicando o que você entendeu:

---



---

**Questão 2** – A afirmação de Charlie Brown no último quadrinho demonstra:

- a) o seu compromisso com o amigo.
- b) a sua insatisfação com os programas televisivos.
- c) a incoerência de sua atitude.
- d) a sua alegria em escrever para o amigo.

- Agora, leia a tirinha de Suriá:





## APÊNDICE IV

### ATIVIDADE 3

NOME: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

PROF: \_\_\_\_\_

TURMA: \_\_\_\_\_

#### 1. Leia a tira seguir:



O humor presente na tirinha decorre principalmente do fato de a personagem Mafalda:

- a) atribuir, no primeiro quadrinho, poder ilimitado ao dedo indicador.
- b) considerar seu dedo indicador tão importante quanto o dos patrões.
- c) atribuir, no primeiro e no último quadrinhos, um mesmo sentido ao vocábulo "indicador".
- d) usar corretamente a expressão "indicador de desemprego", mesmo sendo criança.
- e) atribuir, no último quadrinho, fama exagerada ao dedo indicador dos patrões.

#### 2. Leia a tira abaixo e em seguida responda o que se pede:



a) A conversa entre Mafalda e seus amigos, revela a real dificuldade de entendimento entre posições que pareciam divergir. Como ela ficou ao vê-los discutir o assunto?

---

b) Em seu ponto de vista, Mafalda desvaloriza a diversidade social, cultural e a capacidade de entendimento e respeito entre as pessoas? Comente.

---



---

c) No seu ponto de vista, “para onde você acha que vai a humanidade de acordo com os últimos acontecimentos no mundo”?

---



---

d) Com que sentido a palavra “frente” foi utilizada no terceiro quadrinho? Esse sentido foi o mesmo aplicado no último quadrinho, na fala de Mafalda? Explique.

---

**3 – Após a leitura da tira a seguir, comente por que Mafalda considera o mundo “doente”.**




---



---

## APÊNDICE V

## PRODUÇÃO TEXTUAL

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

PROF: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_

1 – Produza um pequeno texto a partir da tirinha a seguir:



Copyright © 2001 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

7782

---



---



---



---



---



---



---

2 – Leia:



- A tira acima nos leva a pensar sobre as diferenças, em especial sobre o respeito ao outro. Isto é, a importância de respeitar as diferenças das pessoas e não ridicularizá-las por causa de terem características diferentes das nossas. No seu cotidiano, você já se deparou com alguma prática de preconceito ou Bullying? Com base na tira e nos conteúdos expostos acima, crie sua própria tira sobre algum tipo de preconceito ou Bullying.